

RÉSULTATS DE PISA 2018 EN FÉDÉRATION WALLONIE-BRUXELLES

Des différences aux inégalités

Sophie Bricteux

Valérie Quittre

Sous la direction scientifique de
Dominique Lafontaine

*L'étude PISA est implémentée en Belgique francophone
avec le soutien de la Fédération Wallonie-Bruxelles – Direction des Relations internationales et Direction générale
du Pilotage du Système éducatif*

TABLE DES MATIERES

Introduction	1
1. Les différences selon le genre	5
1.1. LES DIFFÉRENCES DE PERFORMANCES EN LECTURE SELON LE GENRE	5
1.2. LES DIFFÉRENCES D'ATTITUDES EN LECTURE SELON LE GENRE	7
1.3. LES DIFFÉRENCES DE PERFORMANCES EN MATHÉMATIQUES SELON LE GENRE	11
1.4. LES DIFFÉRENCES DE PERFORMANCES EN SCIENCES SELON LE GENRE.....	14
2. Les différences selon le statut socioéconomique	17
2.1. L'INDICE DE STATUT SOCIOÉCONOMIQUE	17
2.2. LES DIFFÉRENCES DE PERFORMANCES SELON LE STATUT SOCIOÉCONOMIQUE	18
2.3. LES ÉLÈVES RÉSILIENTS ET LEUR PROFIL.....	20
2.4. LE POURCENTAGE DE VARIANCE EXPLIQUÉ PAR LE STATUT SOCIOÉCONOMIQUE	21
3. Les inégalités entre les élèves issus de l'immigration et les élèves natifs	25
3.1. PROPORTIONS D'ÉLÈVES D'ORIGINE IMMIGRÉE.....	25
3.2. LE NIVEAU SOCIOÉCONOMIQUE DES ÉLÈVES ISSUS DE L'IMMIGRATION.....	26
3.3. LES PERFORMANCES DES ÉLÈVES SELON LE STATUT D'IMMIGRATION.....	28
3.4. LES PERFORMANCES DES ÉLÈVES NATIFS ET IMMIGRÉS SOUS CONTRÔLE DU NIVEAU SOCIOÉCONOMIQUE	29
3.5. LES PERFORMANCES SELON LA LANGUE PARLÉE À LA MAISON	30
3.6. LES PARCOURS SCOLAIRES DES ÉLÈVES ISSUS DE L'IMMIGRATION	33
4. Les différences selon le parcours scolaire	37
4.1. LES DIFFÉRENCES DE PARCOURS EN FW-B.....	37
4.2. LES DIFFÉRENCES DE PERFORMANCES SELON LE RETARD SCOLAIRE	40
4.1. LES DIFFÉRENCES DE PERFORMANCES SELON LA FILIÈRE FRÉQUENTÉE	41
5. L'influence de l'établissement fréquenté	43
5.1. LA VARIANCE INTER-ÉTABLISSEMENT ET LA VARIANCE INTRA-ÉTABLISSEMENT	43
5.2. PROFILS D'ÉTABLISSEMENTS ET PROFILS D'ÉLÈVES	47
5.3. LES RESSOURCES HUMAINES, SELON LE TYPE D'ÉTABLISSEMENT	48
5.4. LES RESSOURCES MATÉRIELLES, SELON LE TYPE D'ÉTABLISSEMENT.....	51
Conclusion	53
Bibliographie	55

INTRODUCTION

Partout dans le monde, l'équité en matière d'éducation est considérée comme l'une des priorités des systèmes éducatifs. Depuis de nombreuses années, le programme PISA investigate cette dimension essentielle, en déterminant dans quelle mesure les performances des élèves sont liées à leur situation personnelle et aux établissements qu'ils fréquentent.

En Fédération Wallonie-Bruxelles, le Décret Missions (1997) a constitué une avancée notable en fixant des objectifs relatifs à l'égalité des chances et des acquis : l'enseignement doit ainsi permettre de doter *tous* les élèves des savoirs et compétences qui leur permettront d'apprendre tout au long de la vie et de prendre une place active dans la vie économique, sociale et culturelle. Il importe donc d'observer dans quelle mesure le système éducatif en FW-B répond effectivement aux objectifs qu'il s'est lui-même fixé.

Par ailleurs, d'un point de vue socioéconomique global, il est aujourd'hui largement reconnu que le système éducatif occupe une place centrale dans l'évolution sociale, économique et culturelle des sociétés, et que les jeunes exclus du système scolaire sans avoir un niveau de formation suffisant risquent de s'exclure du même coup du marché du travail et, par extension, de freiner potentiellement l'essor même d'une région ou d'un pays.

Un système scolaire équitable n'implique pas que les élèves obtiennent tous les mêmes résultats ; en revanche, tous, quels que soient leur genre, leur origine sociale, leur statut en lien avec l'immigration..., devraient y avoir les mêmes chances de réussite. Concrètement, un système éducatif est perçu comme plus équitable qu'un autre si les écarts de performances entre groupes d'élèves qui possèdent certaines caractéristiques en commun – et en particulier celles liées à leur statut socioéconomique – y sont moins accentués que dans un autre.

Au-delà des performances moyennes obtenues par les élèves qui constituent des indicateurs d'**efficacité** d'un système éducatif, il est donc essentiel de prendre en considération les résultats obtenus par certains groupes ou catégories d'élèves et d'estimer ainsi l'**équité** du système éducatif envisagé.

Ces deux notions complémentaires ne s'opposent pas : certains systèmes éducatifs se distinguent par une grande efficacité au regard des résultats PISA, efficacité combinée à de faibles différences entre les filles et les garçons, entre les élèves dits « natifs » et leurs condisciples immigrés, ou encore entre les élèves les moins et les plus favorisés. À titre d'exemple, neuf pays membres de l'OCDE (l'Australie, le Canada, la Corée, le Danemark, l'Estonie, la Finlande, le Japon, la Norvège et le Royaume-Uni) affichent des résultats supérieurs à la moyenne de l'OCDE et, dans le même temps, un lien entre le statut socioéconomique et les résultats en lecture plus ténus qu'en moyenne dans l'OCDE.

À chaque édition de PISA, les classements des pays et les différences de performances moyennes entre tel et tel système éducatif sont amplement médiatisés.

Cette importance accordée aux classements doit être relativisée, les différences de scores entre pays étant nettement inférieures à celles existant au sein des pays entre catégories d'élèves. C'est ce qu'illustre la figure 1 qui rapporte sur une même échelle d'une part l'écart entre le pays de l'OCDE le mieux classé (l'Estonie) et le moins bien classé (la Colombie) et d'autre part les scores par catégories d'élèves pour un système éducatif donné (ici la FW-B).

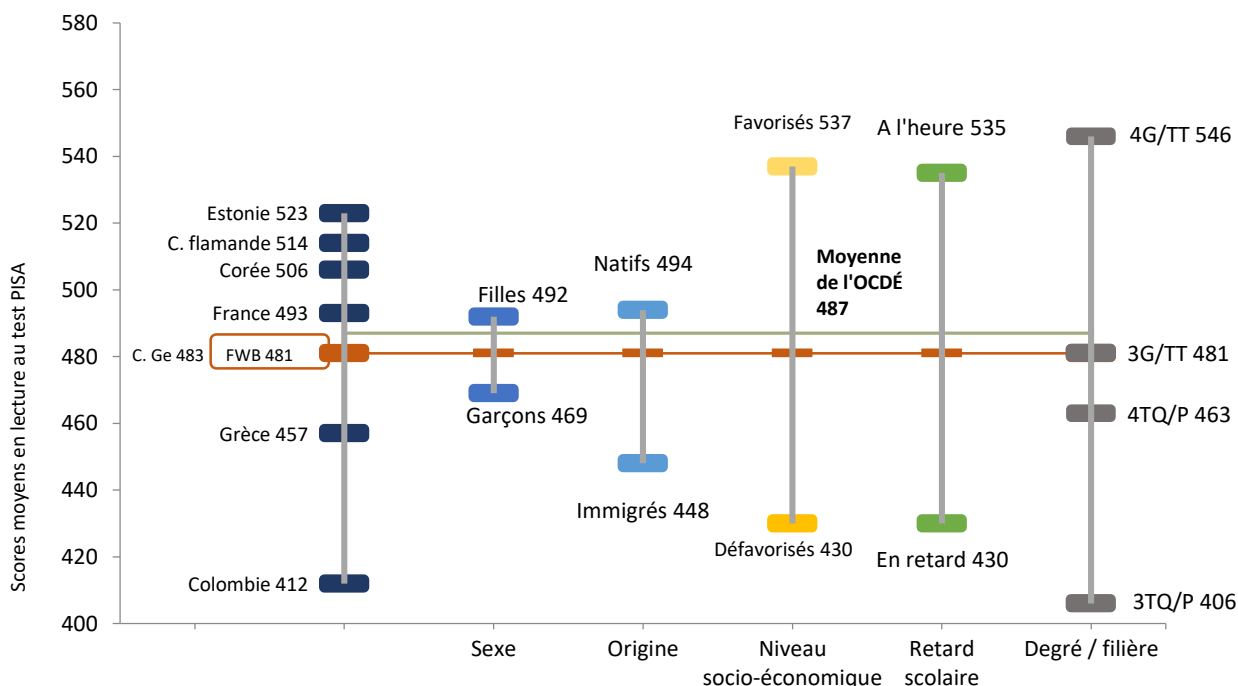


Figure 1 - Différences de scores moyens en lecture entre pays et entre différentes catégories d'élèves en FW-B - PISA 2018

Cette mise en perspective permet ainsi d'une part de comparer l'ampleur relative des différences en fonction des caractéristiques personnelles (genre, lieu de naissance, statut socioéconomique) et scolaires (retard et filière) des élèves, d'autre part de constater **à quel point les différences à l'intérieur de la Fédération Wallonie-Bruxelles surpassent en ampleur celles constatées entre les pays.**

En FW-B, alors même que l'écart entre les filles et les garçons est plus important dans le domaine de la lecture que dans les deux autres domaines de PISA, la figure 1 met en évidence le caractère relatif de l'écart en fonction du genre (23 points), alors que l'écart atteint 46 points lorsque l'on s'intéresse au statut de natif ou d'immigré et 107 points lorsque l'on compare les 25 % d'élèves les plus favorisés aux 25 % les plus défavorisés. Des écarts très importants sont aussi observés selon le parcours scolaire : 105 points séparent les élèves à l'heure (ou avancés) des élèves en retard et 140 points séparent les élèves inscrits

en 4^e année de l'enseignement de transition (G/TT) de ceux qui fréquentent une 3^e année de qualification (TQ/P). Notre système éducatif se caractérise donc, et ce n'est pas une nouveauté, par des écarts de performance très importants en fonction des caractéristiques des élèves, ce qui contraint à s'interroger sur le faible degré d'équité de notre système.

Certains systèmes éducatifs sont pourtant capables de réduire les inégalités entre groupes d'élèves sans sacrifier l'efficacité à l'équité. Prendre la mesure des inégalités présentes dans notre système éducatif, en particulier à l'encontre des élèves issus d'un milieu précaire, permet de poser les constats qui s'imposent, et, partant, d'ambitionner une école qui apportera les mêmes chances de réussite à tous les élèves.

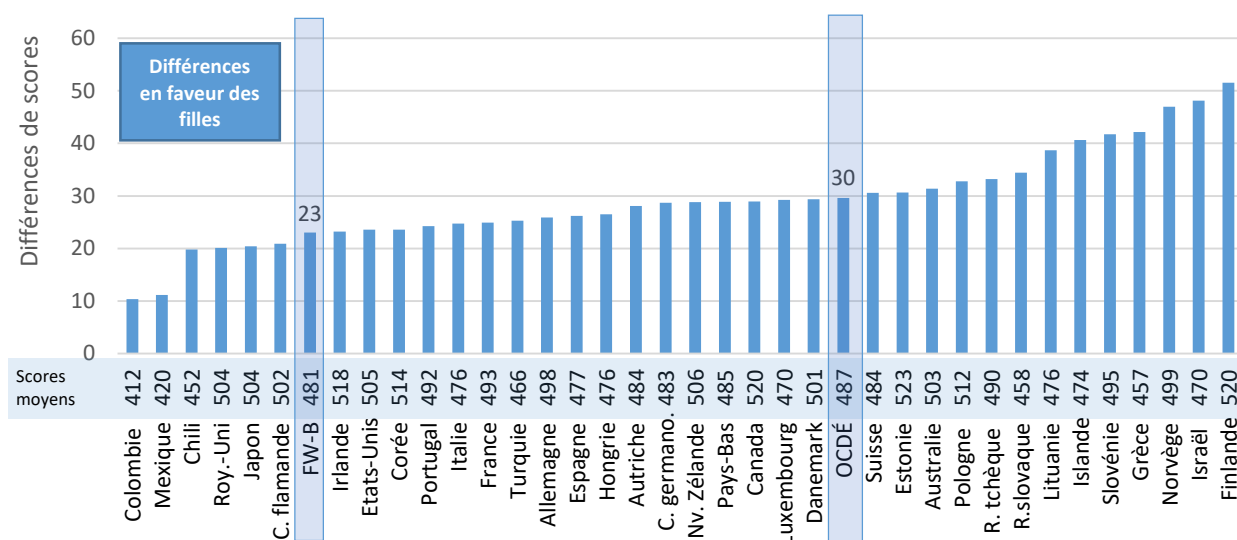
Le présent cahier examine l'impact de différentes variables individuelles (genre, statut socioéconomique, statut lié à l'immigration) sur les performances des élèves. Les différences de résultats selon le parcours scolaire (retard scolaire et orientation dans les différentes filières) sont ensuite envisagées. Enfin, la dernière section se penche sur l'influence de l'établissement fréquenté.

1. LES DIFFÉRENCES SELON LE GENRE

1.1. Les différences de performances en lecture selon le genre

Quel que soit le cycle PISA envisagé, les différences de genre sont toujours plus marquées en lecture qu'en mathématiques et en sciences.

Dans tous les pays et économies ayant participé à l'enquête 2018, les filles ont obtenu, en moyenne en compréhension de l'écrit, des résultats significativement supérieurs à ceux des garçons. Cette différence s'élève à 30 points pour la moyenne des pays de l'OCDE.



**Figure 2 - Différences de genre en lecture
Communautés belges et pays de l'OCDE - PISA 2018**

En FW-B, où la performance moyenne des filles est de 492 et celle des garçons de 469, l'avantage des filles en lecture est de moindre ampleur que dans la plupart des pays. La différence entre les filles et les garçons s'élève ainsi à 23 points, en faveur des filles. On peut également noter que les filles de la FW-B ont un score en lecture assez nettement supérieur (492) à celui de la moyenne des garçons de l'OCDE (472).

**Tableau 1 - Performances en lecture, selon le genre
FW-B et OCDE - PISA 2018**

FW-B		OCDE	
Filles	Garçons	Filles	Garçons
492 _(3,5)	469 _(4,1)	502 _(0,5)	472 _(0,5)

Depuis la première édition de PISA, les écarts de performance selon le genre ont fluctué. En 2006, cet écart s'élevait à 48 points de différence ; en 2015 il atteignait son niveau le plus bas en FW-B (16 points de différence).

En 2018, les performances des garçons, en baisse de 7 points, ont accentué l'écart selon le genre par rapport à 2015. Les dernières performances des filles, en revanche, sont similaires à celles observées en 2015.

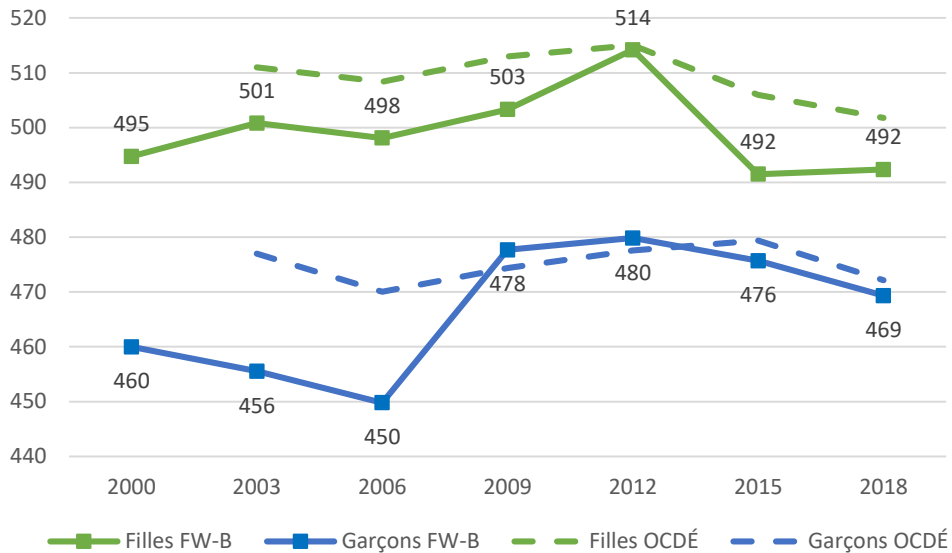


Figure 3 - Évolution des performances en lecture de 2000 à 2018, selon le genre FW-B et OCDE

Les différences entre les filles et les garçons peuvent également être analysées à la lumière de la répartition dans les différents niveaux de compétence (figure 4).

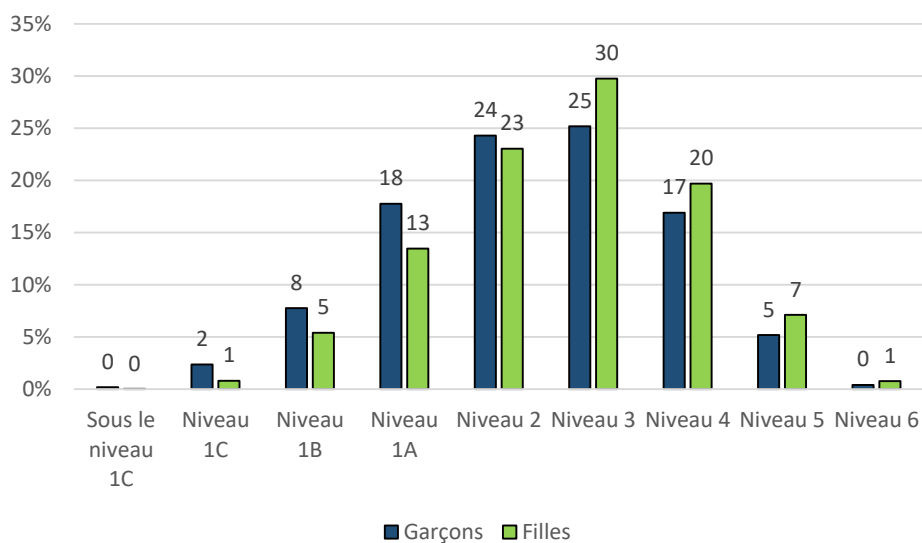


Figure 4 - Répartition des filles et des garçons selon le niveau de compétence en lecture FW-B - PISA 2018

En FW-B, la différence de performances moyennes selon le genre correspond à un double phénomène : d'une part la proportion de garçons très performants (5%) est moindre que celle de filles (8%), d'autre part la proportion de garçons aux performances rudimentaires (28%) est plus élevée que la proportion de filles au profil similaire (20%).

Par ailleurs, en FW-B, les différences de performances entre les garçons et les filles restent significatives, quels que soient le type de processus évalué (localiser l'information, comprendre ou évaluer et réfléchir) et le type de source exploité (source simple, soit un seul texte, ou source multiple, soit plusieurs textes dans le cadre d'un scénario).

Tableau 2 - Performances sur les sous-échelles de processus et de sources, selon le genre FW-B et OCDE - PISA 2018

	FW-B		OCDE	
	<i>Filles</i>	<i>Garçons</i>	<i>Filles</i>	<i>Garçons</i>
Sous-échelles de processus de lecture				
Localiser l'information	498 _(4.1)	474 _(5.2)	502 _(0.5)	472 _(0.6)
Comprendre	489 _(3.7)	467 _(4.1)	501 _(0.5)	472 _(0.5)
Évaluer et réfléchir	492 _(4.8)	469 _(4.9)	502 _(0.5)	476 _(0.6)
Sous-échelles de sources utilisées				
Sources simples	486 _(3.6)	462 _(4.2)	501 _(0.5)	469 _(0.5)
Sources multiples ou scénarios	499 _(3.1)	480 _(4.5)	503 _(0.5)	477 _(0.5)

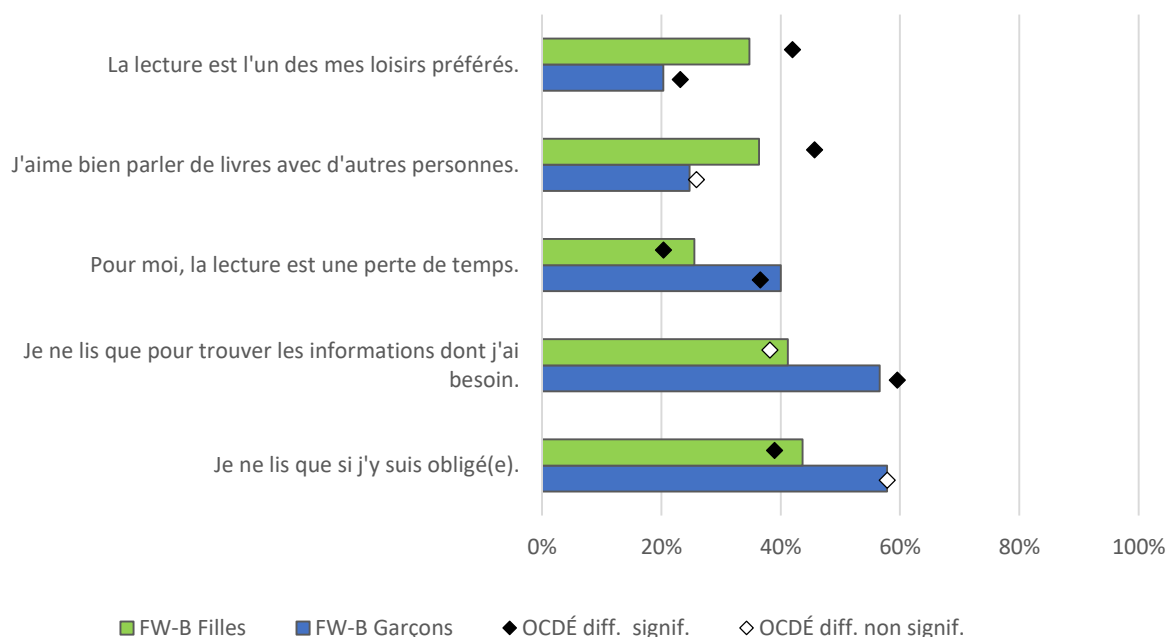
Que l'on envisage la moyenne en FW-B ou pour les pays de l'OCDE, ces différences varient peu selon le type de processus évalué. L'écart est en revanche légèrement plus important pour les sources simples (24 points de différence en FW-B) que pour les sources multiples (19 points de différence), les garçons se montrant en moyenne comparativement plus performants dans cette dernière configuration.

1.2. Les différences d'attitudes en lecture selon le genre

Si, dans tous les pays ayant participé à PISA 2018, les filles performant en moyenne mieux que les garçons, les attitudes envers la lecture diffèrent également selon le genre. Ainsi, **dans tous les pays et économies, les filles manifestent un intérêt plus vif pour la lecture que les garçons.** Les différences les plus marquées dans ce domaine sont observées en Allemagne, en Hongrie et en Italie.

Le questionnaire contextuel de PISA a interrogé les élèves sur leur intérêt pour la lecture, le temps passé à lire pour le plaisir, les types de lecture y compris en ligne, le concept de soi en lecture ou encore les difficultés perçues dans la compréhension de l'écrit. Parfois, les réponses à différents items sont regroupées dans un indice. Chacun de ces indices est construit au départ de plusieurs items liés à la thématique. L'indice composite a une moyenne de 0 au niveau de l'OCDE et un écart-type de 1. Les valeurs positives d'un indice d'attitudes ne signifient pas que les élèves ont répondu positivement aux questions, mais qu'ils y ont répondu de façon plus positive qu'en moyenne dans les pays de l'OCDE. Il en va de même pour les valeurs négatives. Ainsi, plutôt que les valeurs, ce sont les écarts de valeurs entre groupes d'élèves qui doivent être interprétés comme des attitudes plus ou moins positives.

Concernant l'intérêt pour la lecture, le tableau qui se dégage est en demi-teinte : **pour beaucoup de jeunes, la lecture a d'abord un rôle instrumental**. 44% des filles ne lisent que si elles y sont obligées ; ce pourcentage monte à 58% chez les garçons. 38 % des filles et 57% des garçons ne lisent que pour obtenir une information dont ils ont besoin, et si la lecture reste l'un des passe-temps préférés de plus d'une fille sur trois, ce n'est le cas que d'un garçon sur cinq. Ces différences d'attitudes envers la lecture, nettement plus favorables chez les filles que chez les garçons, sont significatives : les garçons ont ainsi un indice de -0,44, alors que celui des filles est de 0,01.



La moyenne de l'OCDE est représentée par un losange noir lorsqu'elle diffère significativement de la FW-B ($p < 0.05$) et par un losange blanc lorsque la différence n'est pas significative.

Figure 5 - Pourcentages d'élèves se déclarant d'accord ou tout à fait d'accord avec les différents items d'intérêt pour la lecture - PISA 2018

La grande majorité des jeunes de 15 ans (79% des garçons et 65% des filles) déclarent également lire moins d'une demi-heure par jour. Les filles consacrent en moyenne plus de temps à la lecture que les garçons : 35% d'entre elles lisent plus d'une demi-heure par jour, contre 21% des garçons.

Alors que les pourcentages de férus de lecture déclarant lire plus de deux heures par jour pour le plaisir restent relativement stables depuis 2000 (autour de 4-5%), on assiste à un changement important entre 2009 et 2018 : on observe une nette diminution (moins 11 %) des élèves qui lisaient entre une demi-heure et deux heures par jour et une augmentation (plus 11 %) des élèves qui lisent très peu (moins d'une demi-heure par jour). Ces évolutions s'observent aussi bien pour les garçons que pour les filles.

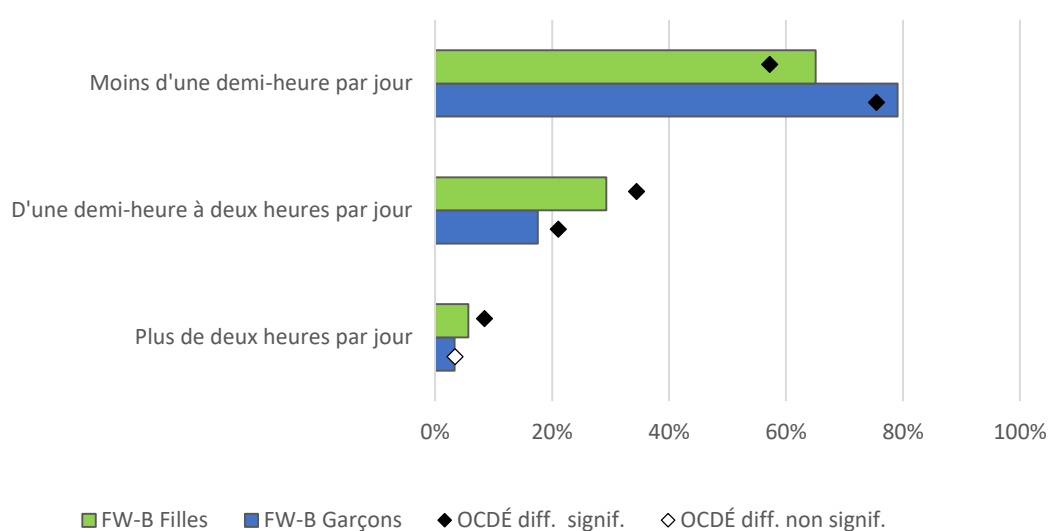


Figure 6 - Temps quotidiennement consacré à la lecture pour le plaisir - PISA 2018¹

Néanmoins, derrière ces données se dessine en filigrane un changement dans les pratiques de lecture. Même si dans l'esprit des concepteurs du questionnaire, la lecture doit être envisagée de manière large (lire sur son smartphone, c'est aussi lire), il est probable que quand on interroge les jeunes sur leur intérêt et leurs pratiques par rapport à la lecture, surtout dans un contexte scolaire, ils ne pensent d'abord ou ne pensent qu'à la lecture traditionnelle sur support papier, aux livres en particulier (un item de cette échelle fait d'ailleurs référence aux livres).

Par ailleurs, le concept de soi, traditionnellement investigué en mathématiques ou en sciences, a pour la première fois été questionné dans le domaine de la lecture. Le concept de soi représente une perception de soi assez globale par l'individu de ses propres capacités dans un domaine scolaire (« *Je suis un bon lecteur* », « *Je suis capable de comprendre des*

¹ La catégorie « Moins d'une demi-heure » regroupe les élèves déclarant ne pas lire pour le plaisir et ceux déclarant lire 30 minutes ou moins par jour.

textes difficiles »...). Dans cette auto-évaluation, la prise en compte d'un groupe de référence (la classe à laquelle l'élève appartient ou a appartenu, par exemple) joue un rôle primordial. Un élève de compétence moyenne aura ainsi tendance à se percevoir comme meilleur dans une classe de niveau faible que dans une classe très forte : c'est ce qu'on appelle le « *Big fish little pond effect* » - se sentir un gros poisson si l'étang est petit (Dupont & Lafontaine, 2016). En 2018, le concept de soi en lecture se décline selon deux dimensions : la perception des compétences en lecture (versant positif) et la perception des difficultés en lecture (versant négatif).

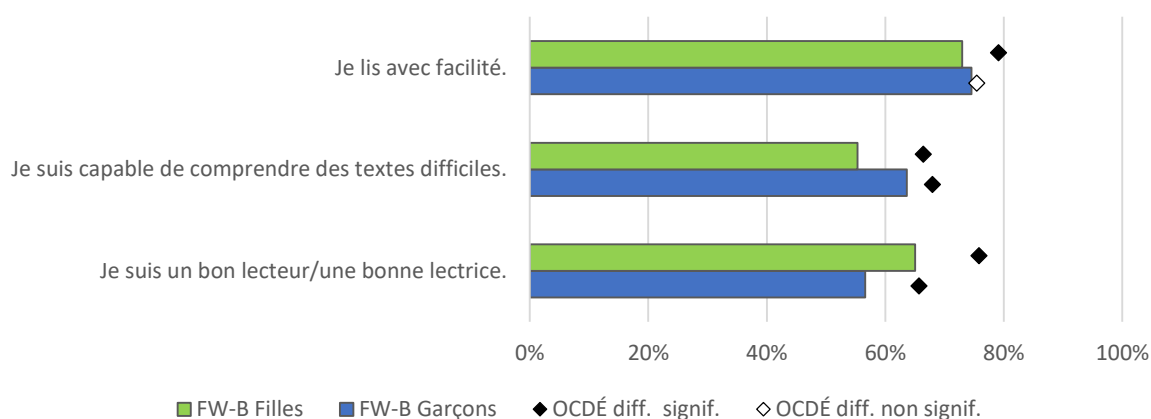


Figure 7 - Pourcentages d'élèves se déclarant d'accord ou tout à fait d'accord avec les différents items de l'indice de compétence perçue en lecture - PISA 2018

L'indice de compétence perçue en lecture est de -0,31 pour les garçons et de -0,22 pour les filles. La différence, en faveur des filles, est significative. **Les filles se perçoivent comme plus compétentes que les garçons** – à juste titre, au vu des écarts constatés dans le test en faveur des filles.

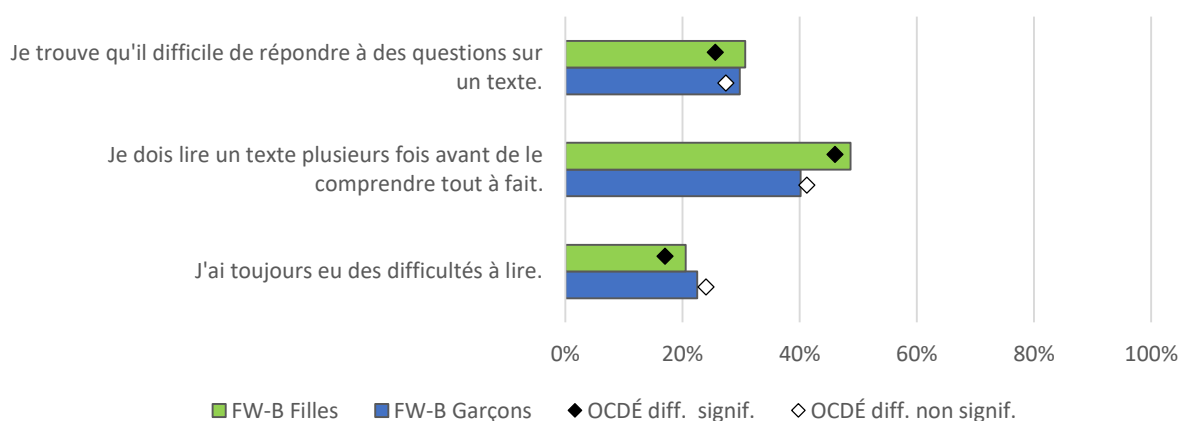


Figure 8 - Pourcentages d'élèves se déclarant d'accord ou tout à fait d'accord avec les différents items de l'indice de difficultés perçues en lecture - PISA 2018

L'indice des garçons concernant les difficultés perçues est légèrement plus favorable que celui des filles : il est de 0,04 alors que l'indice des filles s'élève à 0,1. Les filles déclarent donc un peu plus de difficultés en lecture que les garçons, en dépit de meilleures performances dans le test. Ceci va dans le sens d'un résultat souvent observé : les filles ont tendance à se sous-estimer et les garçons à se surestimer. Ainsi, à compétences égales, les filles déclarent plus de difficultés que les garçons, et ce de manière significative.

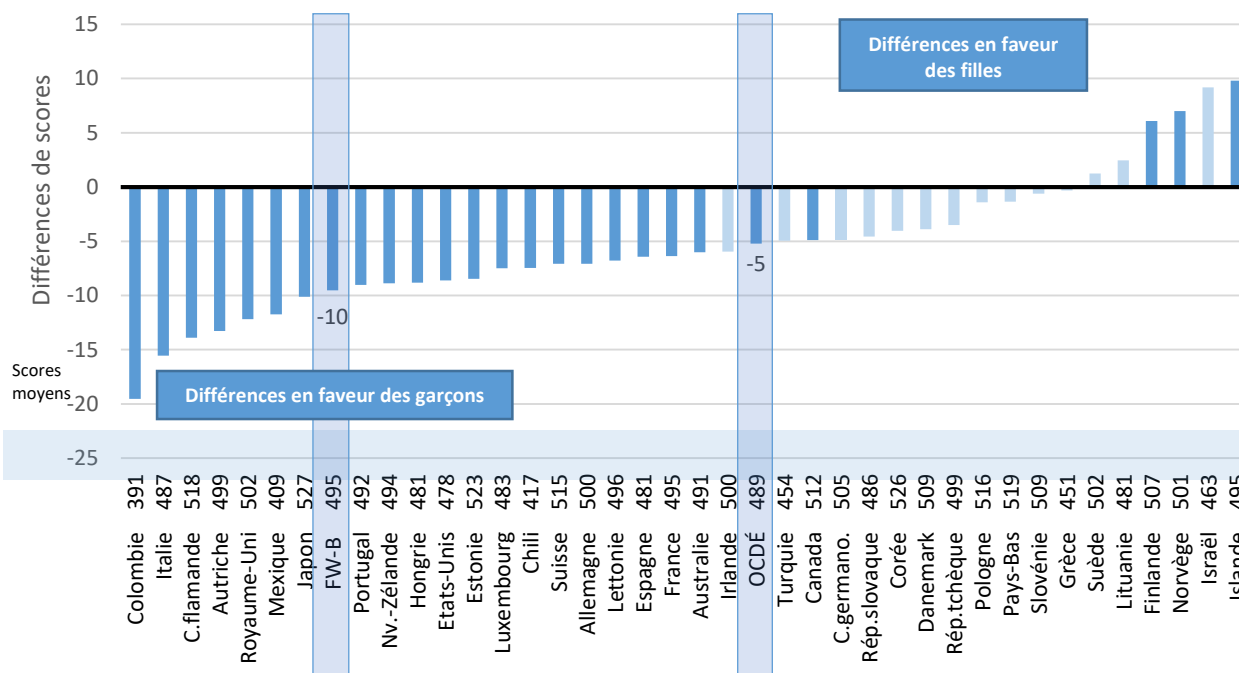
À y regarder de plus près, ce sont surtout les réponses à l'item « *je dois lire plusieurs fois un texte avant de le comprendre...* » qui font la différence. Cet item, à la réflexion, n'évalue pas que les difficultés perçues en lecture. Dans une certaine mesure, il évalue aussi la persévérance face à une tâche de lecture et il n'est donc pas étonnant que les filles se montrent davantage persévérantes face à une tâche de lecture. Sur l'item qui porte spécifiquement sur les difficultés en lecture, ce sont bien les garçons qui déclarent éprouver davantage de difficultés.

Les filles déclarant en moyenne des attitudes plus positives envers la lecture que les garçons, peut-on conclure que le manque d'intérêt des garçons constitue l'explication de leurs moindres performances ? Ne peut-on pas également penser qu'à l'inverse, ce sont leurs difficultés qui freinent leur envie et leur plaisir de lire ? En réalité, plaisir, intérêt et compétence s'enrichissent mutuellement (Nurmi et al., 2003, dans Vayssettes & Charbonnier, 2011) et il est intéressant de constater que les différences de performances en lecture des garçons et des filles déclarant le même degré de plaisir de lire ne diffèrent pas significativement, et ce quel que soit le type de source évalué.

Si l'on voit mal comment justifier des programmes pédagogiques soutenant exclusivement la lecture chez les garçons, il est en revanche possible de valoriser le plaisir de la lecture chez tous les élèves en diversifiant, par exemple, les types de textes (le texte narratif, dont l'exploitation est très fréquente en classe, étant en moyenne davantage apprécié par les filles) (Higgins & Berger, 2014).

1.3. Les différences de performances en mathématiques selon le genre

Parmi les pays de l'OCDE, les garçons ont en moyenne des performances très légèrement supérieures aux filles en mathématiques, avec une différence moyenne de 5 points. Seules la Finlande, la Norvège et l'Islande affichent une différence significative en faveur des filles.



Les différences de genre sont représentées en foncé lorsqu'elles sont significatives ($p < 0.05$) et en clair lorsqu'elles ne sont pas significatives.

**Figure 9 - Différences de genre en mathématiques
Communautés belges et pays de l'OCDE - PISA 2018**

En FW-B, la différence est de 10 points à l'avantage des garçons, et est significative.

**Tableau 3 - Performances en mathématiques, selon le genre
FW-B et OCDE - PISA 2018**

FW-B		OCDE	
Filles	Garçons	Filles	Garçons
490 _(3,4)	500 _(4,0)	487 _(0,5)	492 _(0,5)

Les différences selon le genre évoluent, mais pas de manière constante. Ainsi, en 2003 et 2006, il n'y avait pas ou quasi pas de différences de performances en mathématiques en fonction du genre en FW-B. En 2009, un écart s'observe au niveau de l'échantillon en faveur des garçons, dont la performance augmente, tandis que celle des filles baisse. Entre 2012 et 2018, la différence se stabilise et on note une évolution parallèle des performances des filles et des garçons.

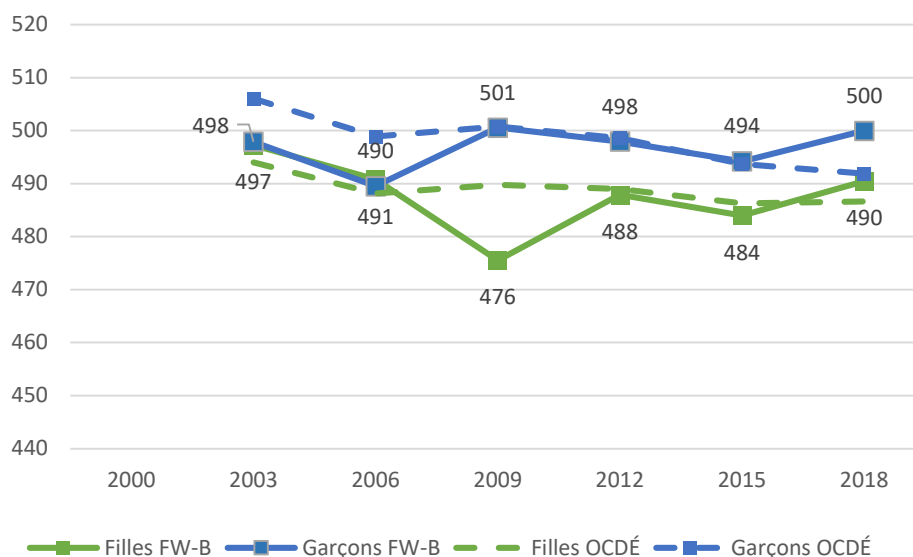


Figure 10 - Évolution des performances en mathématiques de 2003 à 2018, selon le genre FW-B et OCDE

Lorsqu'on envisage la répartition des garçons et des filles se situant aux différents niveaux de compétences en mathématiques, on constate une plus grande proportion de filles aux niveaux rudimentaires (niveau 1 et sous le niveau 1) et surtout une part plus importante de garçons aux niveaux les plus élevés (niveaux 4, 5 et 6).

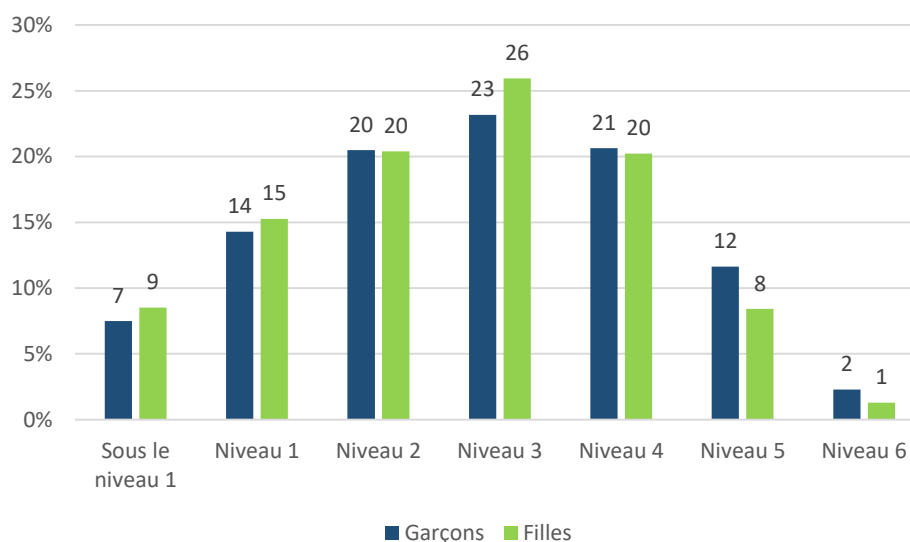


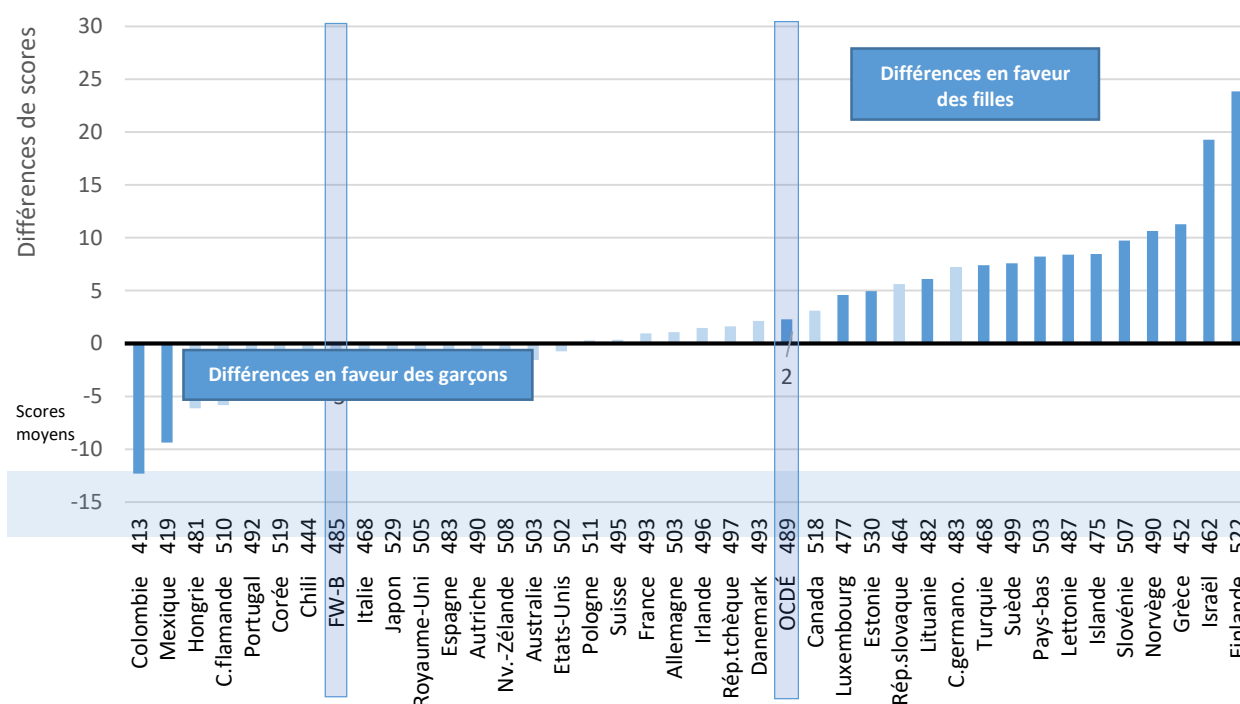
Figure 11 - Répartition des filles et des garçons selon le niveau de compétence en mathématiques FW-B - PISA 2018

Les différences entre les filles et les garçons en mathématiques sont plus réduites que celles qu'on peut observer en lecture, et de manière générale les écarts de performances liés au genre sont de bien moindre ampleur que ceux liés au statut socio-économique ou au parcours scolaire.

Néanmoins, les différences observées lorsque les élèves ont 15 ans sont non seulement le fruit d'un contexte antérieur auquel il convient de réfléchir, mais également la source de potentielles différences ultérieures, notamment au sujet des choix de carrière. Ainsi, une étude menée en FW-B auprès d'élèves de 6^e secondaire par Jaegers et Lafontaine (2020) a démontré que les garçons ont trois fois plus de chances d'aspirer à des études ou à des carrières mathématiques que les filles ; les performances en mathématiques ne sont pas liées à ces différences d'aspiration, au contraire des représentations au sujet des mathématiques qui continuent à être genrées.

1.4. Les différences de performances en sciences selon le genre

En sciences, la plupart des pays de l'OCDE n'affichent pas de différence significative entre les filles et les garçons. Cette différence, pour la moyenne des pays de l'OCDE, n'est que de 2 points en faveur des filles. L'avantage des filles est toutefois significatif dans 13 pays (en particulier en Israël et en Finlande), alors que l'écart est significatif en faveur des garçons dans 2 pays (la Colombie et le Mexique).



Les différences de genre sont représentées en foncé lorsqu'elles sont significatives ($p < 0.05$) et en clair lorsqu'elles ne sont pas significatives.

Figure 12 - Différences de genre en sciences
Communautés belges et pays de l'OCDE - PISA 2018

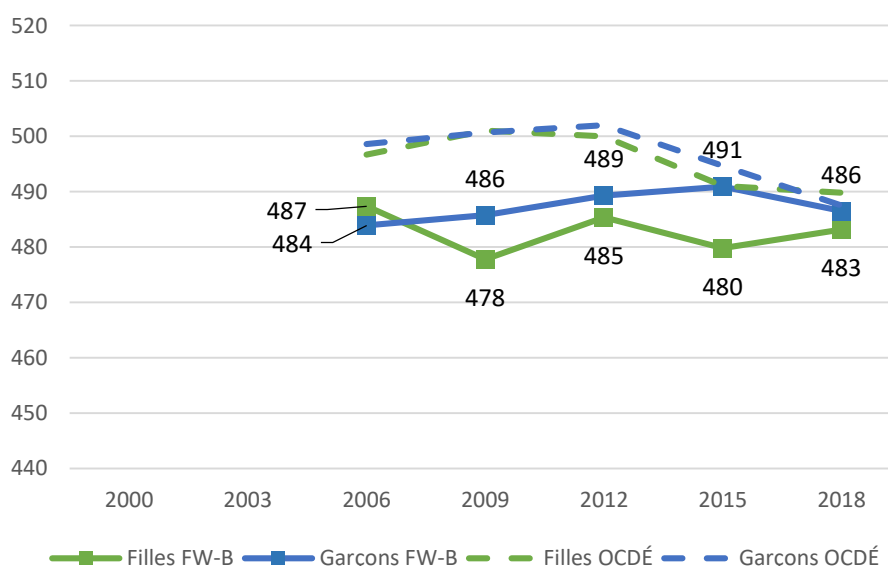
En FW-B, l'écart de 3 points en faveur des garçons n'est pas significatif.

**Tableau 4 - Performances en sciences, selon le genre
FW-B et OCDÉ - PISA 2018**

FW-B		OCDÉ	
Filles	Garçons	Filles	Garçons
483 _(3,4)	486 _(3,8)	490 _(0,5)	488 _(0,5)

En sciences aussi, ces écarts de performances selon le genre fluctuent.

En 2006, la performance moyenne des filles n'est pas différente de celle des garçons (la différence de 3 points n'étant pas significative). À partir de 2009, l'écart se marque en faveur des garçons. En 2018, cet écart n'est plus significatif.



**Figure 13 - Évolution des performances en sciences de 2006 à 2018, selon le genre
FW-B et OCDÉ**

Pourtant, alors que les garçons et les filles ont des performances comparables lorsqu'on évalue la culture scientifique, **les aspirations de carrière restent, sans surprise, genrées.**

En FW-B, 31% des filles et 34% des garçons ayant répondu à la question « *Quel type de métier espérez-vous exercer quand vous aurez environ 30 ans ?* » déclarent envisager une carrière scientifique. Ces pourcentages pourraient laisser penser qu'il n'existe plus de différence en termes d'aspirations scientifiques entre les filles et les garçons ; toutefois l'analyse selon les domaines plus précis montre qu'il existe toujours bien des divergences. Les garçons aspirent principalement à des carrières dans les domaines scientifiques de l'ingénierie ou de l'informatique tandis que les filles se voient davantage dans une carrière dans le secteur de la santé. Cette différence dans les aspirations, constatée à maintes

reprises lors des différents cycles PISA, se marque aussi bien en FW-B que pour la moyenne de l'OCDE.

À l'heure où les questions d'égalité hommes-femmes se posent comme un réel enjeu démocratique, ces différences dans les aspirations des élèves de 15 ans, que l'on retrouve ultérieurement sur le marché de l'emploi, doivent continuer à être interrogées.

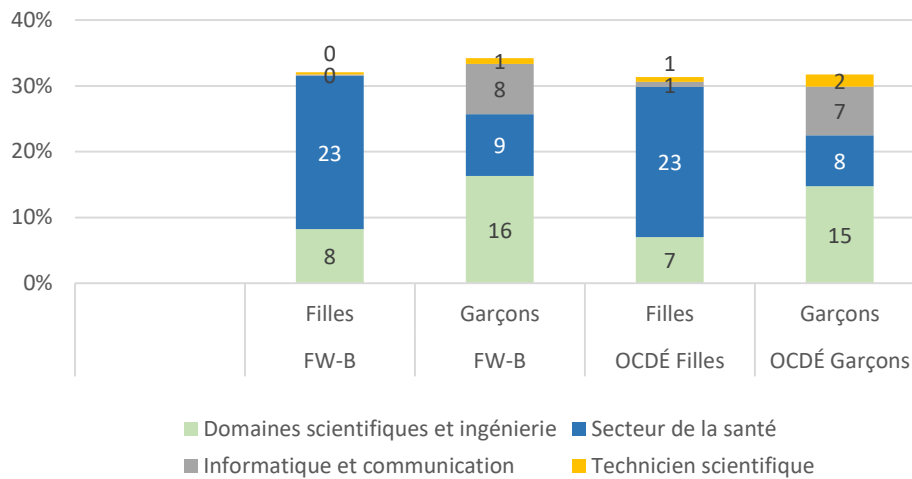


Figure 14 - Pourcentages d'élèves aspirant à une carrière scientifique selon les différents domaines FW-B et OCDÉ - PISA 2018

2. LES DIFFÉRENCES SELON LE STATUT SOCIOÉCONOMIQUE

2.1. L'indice de statut socioéconomique

Les systèmes éducatifs sont plus égalitaires si les résultats des élèves dépendent d'abord de leurs aptitudes et de facteurs sur lesquels ils peuvent influencer, par exemple leur volonté et leurs efforts, plutôt que de caractéristiques personnelles sur lesquels les élèves n'ont aucune prise, comme leur statut socioéconomique.

Dans l'enquête PISA, le niveau socioéconomique des élèves ou plus exactement l'indice de statut économique, social et culturel (ESCS) est dérivé d'indicateurs tels que le niveau de formation et le statut professionnel de leurs parents, le nombre et le type d'éléments constituant leur patrimoine familial qui sont considérés comme des indicateurs de richesse, le nombre de livres et autres ressources éducatives dont ils disposent chez eux. L'indice PISA de ESCS a été construit, lors de sa conception définitive (en 2003), pour atteindre une moyenne de 0 et un écart-type de 1 en moyenne pour l'ensemble des pays de l'OCDE. Il a été élaboré pour être comparable entre les pays et pour permettre l'analyse des tendances.

En 2018, en FW-B, la valeur moyenne de l'indice est de -0,05 ; en Communauté flamande, elle est de 0,16 et elle est de 0,18 en Communauté germanophone. À titre indicatif, parmi les pays qui présentent un indice ESCS particulièrement élevé, on trouve l'Islande (0,55), la Norvège (0,54), le Danemark (0,52) et le Canada (0,42). À l'opposé, les pays dont les indices moyens sont les plus faibles sont le Mexique et la Colombie (-1,19), la Turquie (-1,15) et le Chili (-0,58).

Comme le montre la figure 15, **l'indice de statut socioéconomique varie plus à l'intérieur des pays (et peut être considéré comme un indicateur d'(in)égalité au sein des pays) qu'entre pays**. Le statut socioéconomique des élèves de 15 ans est plus homogène dans les pays nordiques, au Japon et en Slovénie, et plus hétérogène dans les pays dans lesquels le ESCS moyen est faible (la Colombie, le Mexique, la Turquie, le Chili), mais aussi dans des pays tels que le Luxembourg, l'Espagne ou l'Allemagne. Au niveau de la Belgique, on remarquera une hétérogénéité plus importante en FW-B qu'en Communauté flamande et, plus encore, qu'en Communauté germanophone.

Il est donc important de tenir compte de ces variations de ESCS lorsqu'on compare les performances des élèves, que ce soit entre pays ou à l'intérieur des pays, et lorsqu'on envisage le concept d'équité lié à l'origine sociale.

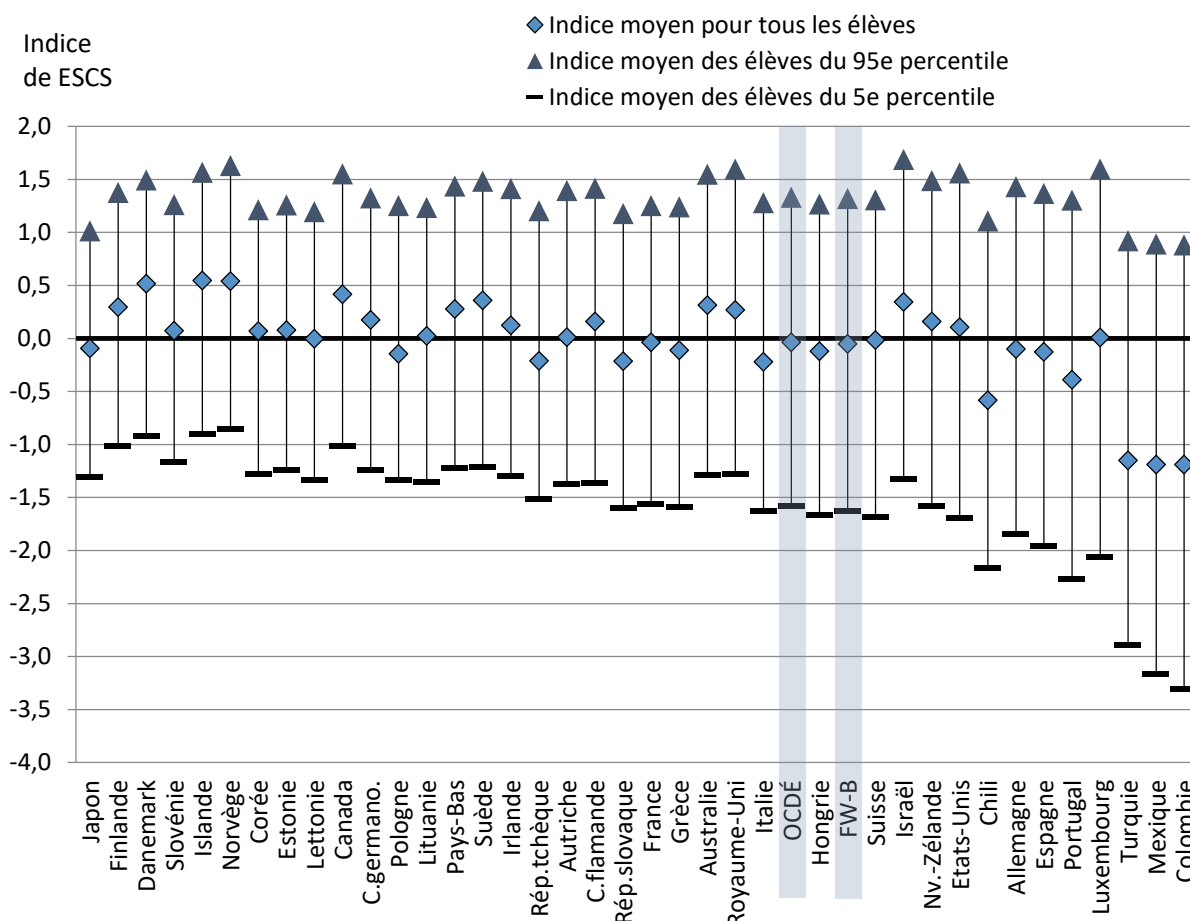


Figure 15 - Indices de ESCS
Communautés belges et pays de l'OCDE - PISA 2018

2.2. Les différences de performances selon le statut socioéconomique

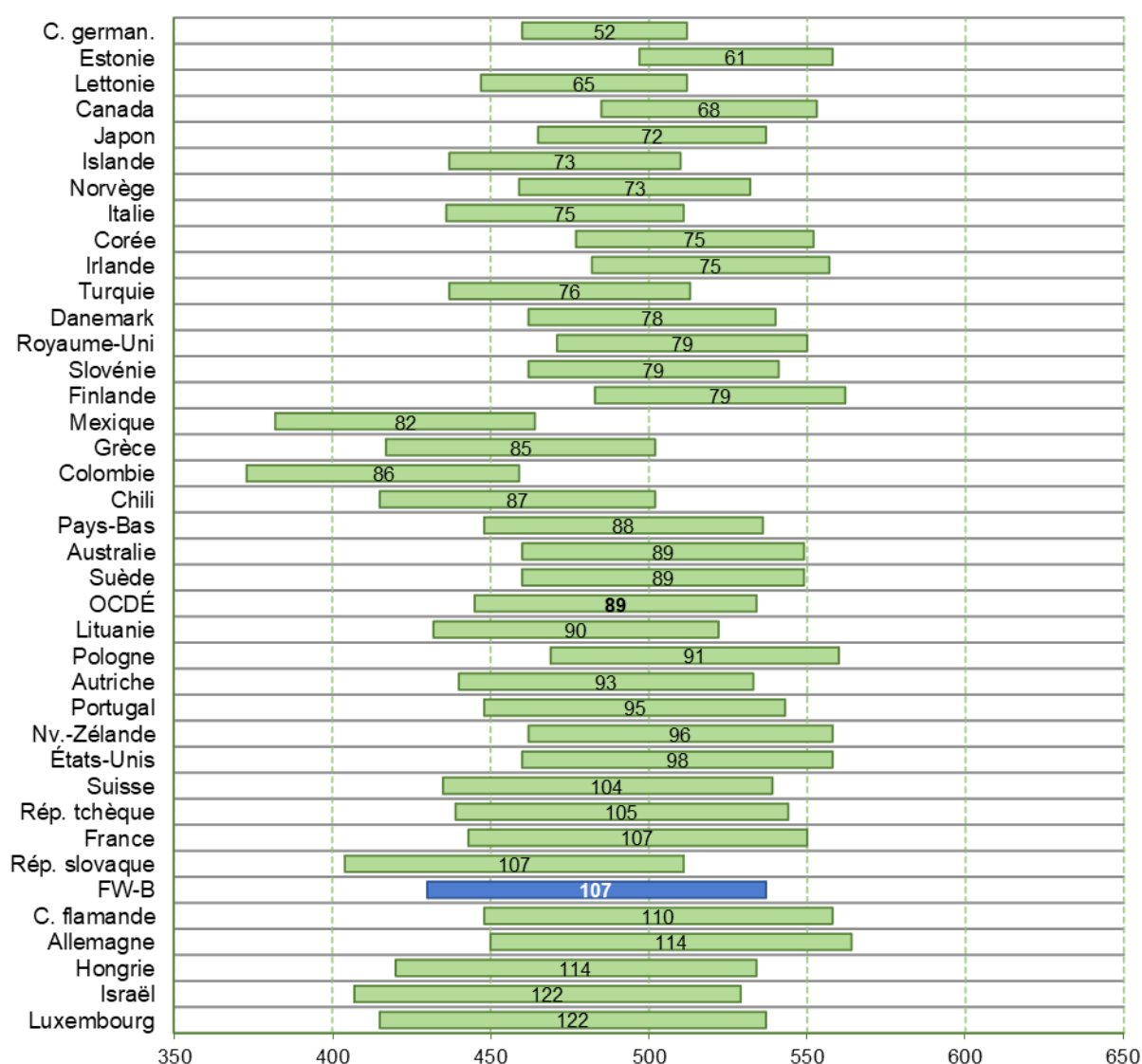
En FW-B, le constat est récurrent depuis 2000 : on observe des différences de performances importantes entre les élèves favorisés et les élèves défavorisés (107 points en lecture, 109 points en mathématiques et 108 points en sciences, soit un des écarts les plus marqués de l'OCDE).

Tableau 5 - Différences de scores moyens dans les trois domaines entre les 25 % d'élèves les moins favorisés et les 25 % les plus favorisés - FW-B - PISA 2018

	Lecture	Mathématiques	Sciences
25% les moins favorisés	430 (4,1)	445 (4,4)	433 (4,3)
25% les plus favorisés	537 (4,0)	554 (4,0)	541 (3,9)

Un lien entre le statut socioéconomique et performance est présent dans tous les pays et économies ayant participé à PISA 2018. En moyenne, dans les pays de l'OCDE, les élèves favorisés ont obtenu, en lecture, 89 points de plus que les élèves défavorisés, et partout les élèves favorisés tendent à devancer nettement les élèves défavorisés.

En FW-B, avec 107 points (soit plus d'un écart-type), l'écart de performances entre le quart d'élèves issus des familles les plus favorisées et le quart d'élèves issus des familles les plus défavorisées est supérieur à celui de la moyenne de l'OCDE. Cet écart en FW-B équivaut à environ trois années de scolarité. Il est remarquablement stable depuis 2000 et est stable également quel que soit le domaine.



Les pays sont classés par ordre croissant d'écart de performances entre le premier et quatrième quartile de niveau socioéconomique.

Figure 16 - Différences de scores en lecture entre les 25 % d'élèves les moins favorisés et les 25 % les plus favorisés - Communautés belges et pays de l'OCDE - PISA 2018

L'écart en fonction de l'origine sociale est également particulièrement important en Flandre (110), en France et en République Slovaque (107), en Hongrie et en Allemagne (114), en Israël et au Luxembourg (122). Ces systèmes éducatifs ont en commun une structure différenciée comportant des filières précoces ou pratiquant massivement le redoublement. À l'inverse, les différences de performances selon l'origine sociale sont particulièrement basses dans les pays du nord de l'Europe (pays baltes et scandinaves) ainsi qu'en Communauté germanophone, sans doute en raison d'une plus grande homogénéité sociale dans ce dernier cas.

2.3. Les élèves résilients et leur profil

Malgré le lien étroit entre la performance des élèves et leur statut socioéconomique, il importe de garder à l'esprit que **cette relation est loin d'être déterministe** : certains élèves défavorisés atteignent des niveaux élevés de performances à l'évaluation et certains élèves issus de familles favorisées n'atteignent que des niveaux peu élevés.

Pour étudier cette question, PISA étudie le concept de résilience. Dans son acception première en psychologie, la résilience correspond à la capacité d'un individu à supporter psychiquement les épreuves de la vie, de rebondir ou de prendre un nouveau départ après un traumatisme. Par extension, la résilience correspond à la capacité de réussir en dépit de conditions défavorables. Dans le cadre de PISA, sont considérés comme résilients les jeunes de 15 ans issus des 25% les moins favorisés de leur pays qui se situent parmi les 25% des élèves les plus performants en lecture. En FW-B, seuls 7% des élèves sont dans ce cas ; ils sont en moyenne 11% parmi les pays de l'OCDE.

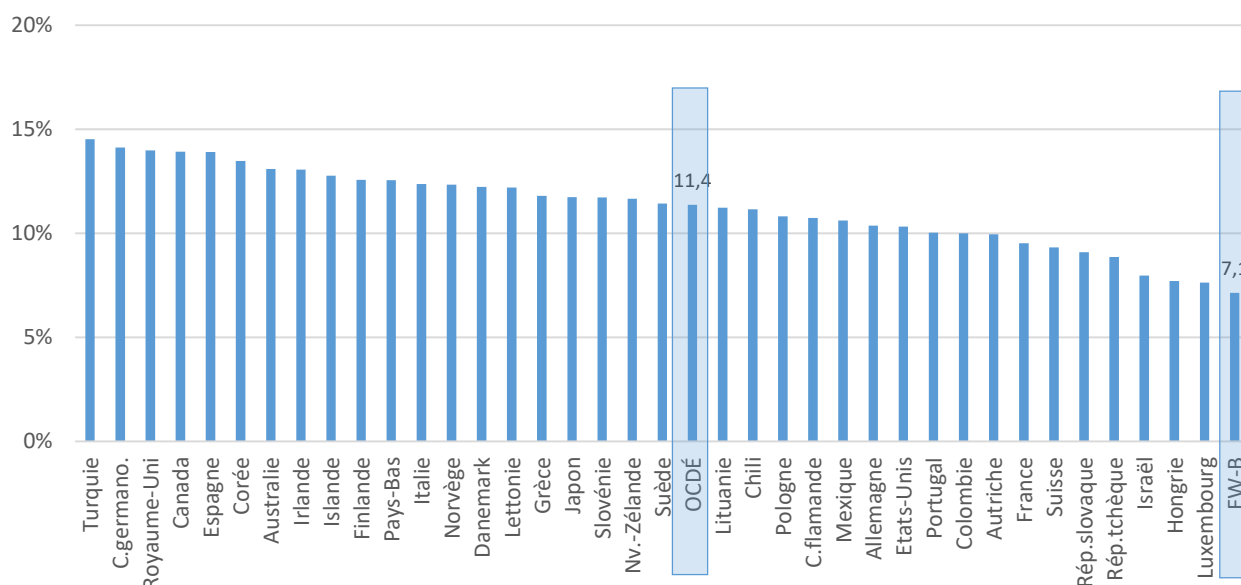


Figure 17 - Pourcentages d'élèves résilients
Communautés belges et pays de l'OCDE - PISA 2018

En moyenne, en FW-B, on constate chez ces élèves dits « résilients » un indice de plaisir de lecture significativement plus élevé que chez leurs pairs. Ils sont également plus nombreux à espérer décrocher un diplôme de l'enseignement supérieur.

Cependant, on continue à observer un impact de l'origine socio-économique des élèves défavorisés sur les aspirations d'études, même lorsque les performances de ces derniers sont à la hauteur des résultats de leurs pairs favorisés. Ainsi, de nombreux élèves, en particulier parmi les plus défavorisés, affichent des ambitions moins élevées que leurs résultats ne le laisseraient attendre : en moyenne dans l'OCDÉ, sur dix élèves défavorisés ayant atteint le niveau 4 dans au moins un des domaines, seuls sept envisagent d'achever des études supérieures, alors qu'ils sont neuf sur dix dans ce cas parmi les élèves favorisés. C'est également le cas en FW-B (75% parmi les élèves défavorisés, 91% parmi les favorisés).

2.4. Le pourcentage de variance expliqué par le statut socioéconomique

Un des indicateurs du caractère plus ou moins équitable d'un système éducatif est le pourcentage de la variance des performances expliqué par les caractéristiques socioéconomiques des élèves.

Dans le tableau 6, les pays sont classés en trois groupes en fonction de leur score moyen en lecture par rapport à la moyenne de l'OCDÉ (soit 487 points). À l'intérieur de chaque groupe, les pays sont classés par ordre croissant de la part de la variance expliquée par les caractéristiques socioéconomiques des élèves : plus le pourcentage de la variance est élevé, moins le pays peut être considéré comme équitable. Les pays surlignés en bleu sont ceux où la part de la variance expliquée par des caractéristiques socioéconomiques est significativement inférieure à la moyenne des pays de l'OCDÉ (pays plus équitables) ; les pays surlignés en jaune sont ceux où la part de la variance expliquée par des caractéristiques socioéconomiques est significativement plus élevée que pour la moyenne de l'OCDÉ (pays moins équitables), le pourcentage de la variance expliqué par le ESCS des élèves étant, en moyenne pour les pays de l'OCDÉ, de 11,7%.

Tableau 6 - Scores moyens en lecture et pourcentages de la variance expliquée par le statut socioéconomique Communautés belges et pays de l'OCDE - PISA 2018

	Score moyen en lecture	% de variance expliqué par le ESCS des élèves
<i>Pays dont le score est significativement supérieur à la moyenne de l'OCDE</i>		
Estonie	523 (1,8)	6,2 (0,8)
Canada	520 (1,8)	6,7 (0,6)
Norvège	499 (2,2)	7,5 (0,9)
Japon	504 (2,7)	8,0 (1,2)
Corée	514 (2,9)	8,0 (1,1)
Finlande	520 (2,3)	9,2 (1,0)
Royaume-Uni	504 (2,6)	9,3 (1,0)
Danemark	501 (1,8)	9,9 (0,9)
Australie	503 (1,6)	10,1 (0,6)
Suède	506 (3,0)	10,7 (1,2)
Irlande	518 (2,2)	10,7 (1,1)
Pologne	512 (2,7)	11,6 (1,4)
Etats-Unis	505 (3,6)	12,0 (1,4)
Slovénie	495 (1,2)	12,1 (1,0)
Nouvelle-Zélande	506 (2,0)	12,9 (1,0)
Portugal	492 (2,4)	13,5 (1,2)
Allemagne	498 (3,0)	17,2 (1,4)
Communauté flamande	502 (3,4)	17,3 (1,1)
France	493 (2,3)	17,5 (1,3)
<i>Pays dont le score ne diffère pas significativement de la moyenne de l'OCDE</i>		
Communauté germanophone	483 (4,6)	5,1 (3,0)
Pays-Bas	485 (2,7)	10,5 (1,3)
Autriche	484 (2,7)	13,0 (1,2)
Suisse	484 (3,1)	15,6 (1,6)
République tchèque	490 (2,5)	16,5 (1,4)
<i>Pays dont le score est significativement inférieur à la moyenne de l'OCDE</i>		
Islande	474 (1,7)	6,6 (1,0)
Lettonie	479 (1,6)	7,2 (0,8)
Italie	476 (2,4)	8,9 (1,0)
Grèce	457 (3,6)	10,9 (1,2)
Turquie	466 (2,2)	11,4 (1,8)
Chili	452 (2,6)	12,7 (1,1)
Lituanie	476 (1,5)	13,2 (1,0)
Mexique	420 (2,7)	13,7 (1,7)
Colombie	412 (3,2)	13,7 (1,8)
Israël	470 (3,7)	14,0 (1,0)
FW-B	481 (3,0)	16,2 (1,6)
République slovaque	458 (2,2)	17,5 (1,5)
Luxembourg	470 (1,1)	17,8 (1,0)
Hongrie	476 (2,3)	19,1 (1,7)

On constate que certains pays allient efficacité et équité : c'est le cas de cinq pays de l'OCDÉ dont le score moyen en lecture est significativement supérieur à celui de l'OCDÉ et dont le pourcentage de variance expliqué par le statut socioéconomique est significativement inférieur à celui de la moyenne de l'OCDÉ. L'Estonie et le Canada, en particulier, affichent des résultats particulièrement positifs sur ces deux plans.

D'autres systèmes éducatifs, notamment l'Allemagne et la Flandre, se montrent efficaces mais moins équitables. À l'inverse, si des pays comme l'Islande ou la Lettonie obtiennent un score en lecture inférieur à celui de la moyenne des pays de l'OCDÉ, ils se distinguent en revanche par une équité marquée.

Enfin, quatre systèmes éducatifs ne se montrent ni efficaces ni équitables au regard des critères envisagés par le tableau 6 : c'est le cas de la Hongrie, du Luxembourg, de la République slovaque et de la FW-B.

Contrairement à certaines idées reçues, équité et efficacité, sans aller forcément de pair, ne sont donc pas incompatibles. Au contraire, la corrélation entre le score moyen d'un pays et le pourcentage de la variance expliqué par le ESCS de ce même pays est de $-0,37$, ce qui signifie que plus les élèves d'un pays obtiennent des résultats élevés, moins les différences entre ces élèves peuvent être expliquées par leur statut socio-économique (et inversement).

3. LES INÉGALITÉS ENTRE LES ÉLÈVES ISSUS DE L'IMMIGRATION ET LES ÉLÈVES NATIFS

3.1. Proportions d'élèves d'origine immigrée

La Fédération Wallonie-Bruxelles accueille une proportion d'élèves d'origine immigrée² plus importante (22,7%) qu'en moyenne dans les pays de l'OCDE (13,4%).

En 2018, notre système éducatif est parmi ceux qui comptent les proportions d'élèves issus de l'immigration les plus élevées, avec les États-Unis, l'Australie, la Nouvelle-Zélande, le Canada, l'Autriche, la Suisse et le Luxembourg.

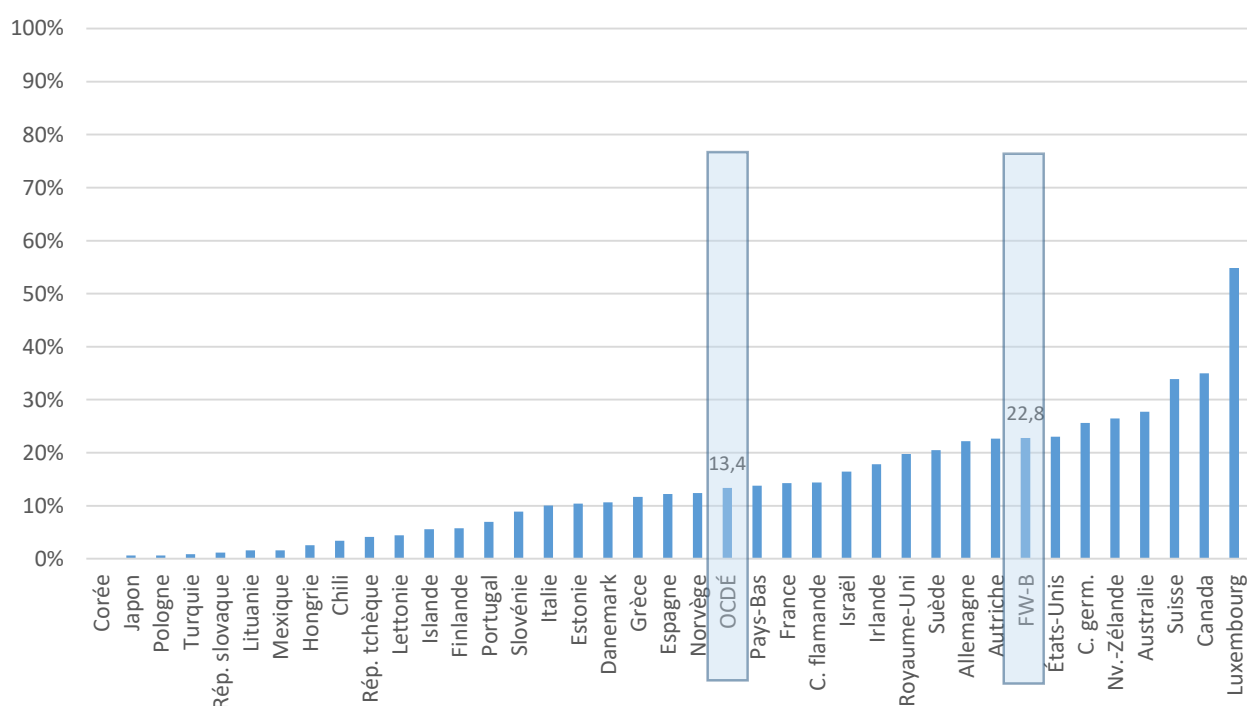


Figure 18 - Pourcentages d'élèves de 15 ans d'origine immigrée
Communautés belges et pays de l'OCDE - PISA 2018

En Communauté flamande, 14,4% des élèves sont issus de l'immigration.

² Est considéré comme « élève immigré de 2^e génération » un élève né en Belgique et dont les parents sont tous deux nés à l'étranger. Un « élève immigré de 1^{re} génération » désigne un élève né à l'étranger et dont les deux parents sont également nés à l'étranger. Un « élève natif » est un élève dont au moins un des deux parents est né en Belgique.

Quant à la Communauté germanophone, elle accueille une proportion d'élèves d'origine étrangère (25,3%) plus importante que la Communauté flamande et que la moyenne des pays de l'OCDE. Si cette proportion en Communauté germanophone est proche de celle de la Fédération Wallonie-Bruxelles, les situations sont toutefois différentes : alors que la FW-B compte un peu plus d'élèves immigrés de 2^e génération que d'élèves immigrés de 1^{re} génération, en Communauté germanophone les élèves nés à l'étranger sont deux fois plus nombreux que les élèves immigrés de 2^e génération. Vu la localisation frontalière de la Communauté germanophone, on peut raisonnablement penser qu'une certaine proportion de ces élèves étrangers sont allemands – et « transfrontaliers ».

**Tableau 7 - Répartition des élèves de 15 ans selon leur lieu de naissance et celui de leurs parents
Communautés belges et OCDE - PISA 2018**

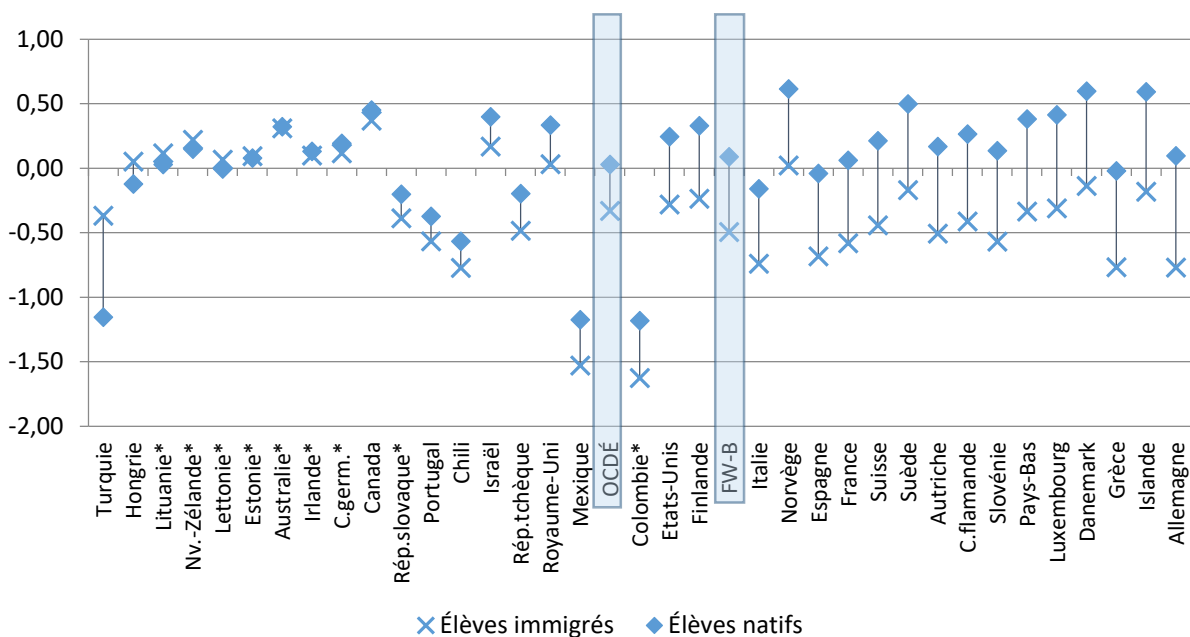
	FW-B	C. flamande	C. germ.	OCDE
Élèves natifs	77,2 % _(1,4)	85,6 % _(1,1)	74,4 % _(2,3)	86,6 % _(0,1)
Élèves immigrés de 2 ^e génération	13 % _(0,8)	8,1 % _(0,8)	8,1 % _(1,7)	7,9 % _(0,1)
Élèves immigrés de 1 ^{re} génération	9,7 % _(1,0)	6,3 % _(0,7)	17,5 % _(1,9)	5,5 % _(0,1)

3.2. Le niveau socioéconomique des élèves issus de l'immigration

On ne peut envisager l'impact de l'origine migratoire sur les performances sans considérer le niveau socioéconomique des élèves. En effet, ces deux facteurs sont étroitement liés, bien que de manière différente selon les systèmes éducatifs.

Pour rappel, l'indice de statut économique, social et culturel (ESCS) est dérivé de variables telles que le niveau de formation et le statut professionnel de leurs parents, le nombre et le type d'éléments constituant leur patrimoine familial qui sont considérés comme des indicateurs de richesse, le nombre de livres et autres ressources éducatives dont ils disposent chez eux.

La figure 19 présente le statut socioéconomique des élèves natifs et des élèves immigrés (1^{re} et 2^e générations confondues) dans les pays de l'OCDE et dans les communautés belges ainsi que l'écart qui sépare ces deux catégories d'élèves.



Les pays sont classés par ordre croissant de différence de niveau socioéconomique entre les natifs et les immigrés. Dans les pays pointés par un astérisque*, les différences entre natifs et immigrés (1^{re} et 2^e générations confondues) ne sont pas significatives ($p > 0.05$).

**Figure 19 - Niveau socioéconomique (ESCS) des élèves natifs et immigrés
Communautés belges et pays de l'OCDE - PISA 2018**

Sans surprise, dans la majorité des systèmes éducatifs, le niveau socioéconomique et culturel des élèves natifs est supérieur à celui des élèves immigrés. En FW-B, et de manière encore plus marquée en Communauté flamande, l'écart de ESCS entre ces deux catégories d'élèves est plus important qu'en moyenne dans les pays de l'OCDE. En revanche, en Communauté germanophone le statut socioéconomique moyen des élèves immigrés (dont une partie est composée d'élèves transfrontaliers, comme évoqué au point 3.1) ne diffère pas significativement de celui des natifs.

À l'inverse, l'indice ESCS des élèves immigrés est nettement supérieur à celui des élèves natifs en Turquie, et dans une moindre mesure en Hongrie. Ces pays affichent toutefois un taux d'élèves immigrés très faible (respectivement 0,9% et 2,6%).

Notons enfin que dans certains systèmes éducatifs, les élèves natifs et immigrés présentent une situation socioéconomique qui ne diffère pas de façon significative. C'est le cas de la Communauté germanophone, ainsi que de pays comme la Nouvelle-Zélande et l'Australie (qui comptent pourtant respectivement 26% et 28% d'élèves immigrés) qui appliquent une politique d'immigration très sélective (immigration « en col blanc »).

3.3. Les performances des élèves selon le statut d'immigration

Dans la plupart des systèmes éducatifs, les scores des élèves natifs sont supérieurs aux scores des élèves immigrés de 2^e génération, eux-mêmes supérieurs aux scores des élèves immigrés de 1^{re} génération.

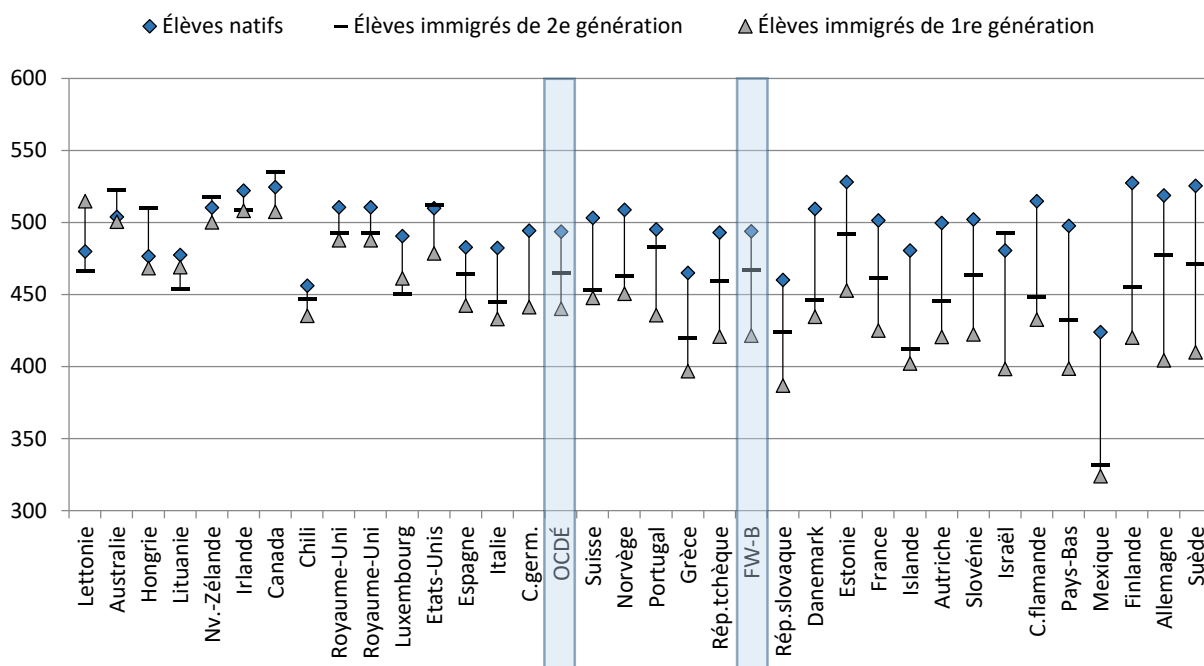
En FW-B, l'écart de résultats en fonction du pays d'origine des élèves est assez marqué : en lecture, 73 points séparent les élèves dits natifs (494 points) des élèves immigrés de 1^{re} génération (421), les élèves immigrés de 2^e génération occupant une position intermédiaire (467).

L'écart entre les résultats des élèves natifs et ceux des élèves immigrés de 1^{re} génération est moindre en mathématiques (56 points) et en sciences (67 points), ce qui peut s'expliquer par l'importance accrue de la maîtrise de la langue du test en compréhension de l'écrit.

Tableau 8 - Scores moyens des élèves selon le statut par rapport à l'immigration
FW-B - PISA 2018

	Lecture	Mathématiques	Sciences
Élèves natifs	494 _(3,3)	508 _(3,1)	499 _(3,2)
Élèves immigrés de 2 ^e génération	467 _(6,1)	470 _(5,9)	459 _(7,3)
Élèves immigrés de 1 ^{re} génération	421 _(7,5)	452 _(7,4)	432 _(7,7)

En FW-B, l'écart entre les élèves natifs et les élèves immigrés de 2^e génération est assez similaire à celui observé en moyenne dans les pays de l'OCDE. En revanche, l'écart entre les natifs et les immigrés de 1^{re} génération est plus important en FW-B (73 points d'écart) qu'en moyenne pour les pays de l'OCDE (54 points d'écart). En Flandre, ainsi que dans d'autres pays voisins comme les Pays-Bas et l'Allemagne, cet écart est plus important encore (respectivement 82, 99 et 114 points d'écart).



Les pays sont classés par ordre croissant de l'ampleur de l'écart de performance en faveur des natifs. Dans les pays pointés par un astérisque*, les différences entre natifs et immigrés (1^{re} et 2^e générations confondues) ne sont pas significatives ($p > 0.05$).

**Figure 20 - Scores moyens des élèves en lecture selon le statut par rapport à l'immigration
Communautés belges et pays de l'OCDE - PISA 2018**

Quelques pays présentent des écarts inverses : en Australie, en Hongrie, en Nouvelle-Zélande et au Canada, les résultats des élèves immigrés de 2^e génération sont supérieurs à ceux des natifs. La Lettonie (qui pratique une politique d'immigration très sélective) affiche quant à elle une situation atypique par rapport aux autres pays de l'OCDE puisque ce sont les élèves immigrés de 1^{re} génération qui performant davantage que les élèves natifs.

Dans ces pays, le niveau socioéconomique des élèves immigrés diffère peu (Canada), voire de manière non significative (Australie, Nouvelle-Zélande, Lettonie) de celui des élèves natifs ; en Hongrie, le ESCS des élèves immigrés est même supérieur à celui des natifs. L'influence de l'origine migratoire des élèves sur les performances n'est évidemment pas sans lien avec la situation socioéconomique de la population (d'origine) immigrée.

3.4. Les performances des élèves natifs et immigrés sous contrôle du niveau socioéconomique

Si l'on oppose les résultats en lecture des élèves dits natifs à ceux des élèves immigrés, on constate qu'en FW-B le fait d'être natif est lié, en moyenne, à une performance brute supérieure de 46 points.

Sachant que le statut socio-économique a une influence importante sur les performances scolaires, et que les jeunes d'origine immigrée sont en moyenne d'origine sociale moins

favorisée, il convient de tenir sous contrôle l'origine socioéconomique pour isoler l'effet propre de l'origine immigrée.

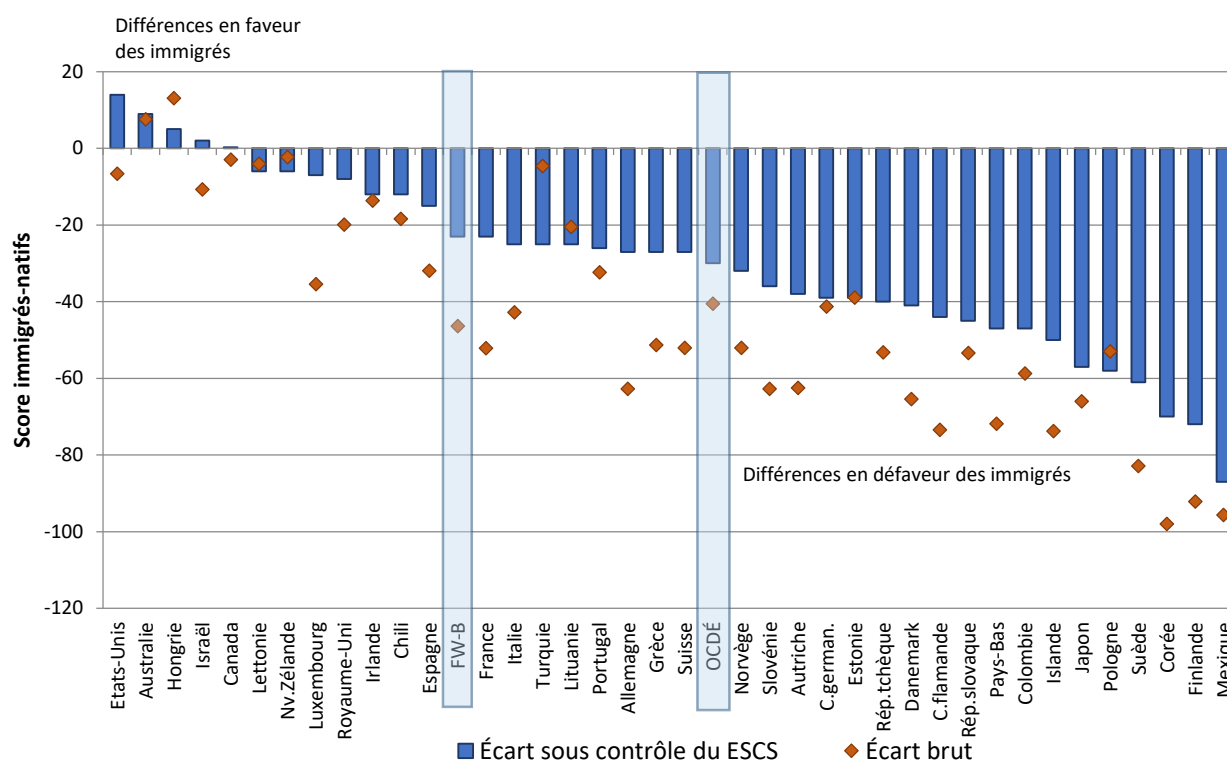


Figure 21 - Différences de scores en lecture entre les élèves natifs et immigrés (1^{re} et 2^e générations), brutes et sous contrôle du ESCS - Communautés belges et pays de l'OCDE - PISA 2018

L'analyse de régression multiple indique qu'à niveau socioéconomique égal, un élève natif garde la moitié de cet avantage par rapport à un élève immigré (de même statut socio-économique, donc), soit, en moyenne, 23 points. Il faut toutefois souligner qu'avec cet écart de 23 points, la FW-B fait partie des systèmes éducatifs où la différence entre élèves natifs et immigrés de 1^{re} et 2^e générations est la moins marquée. L'écart en Flandre est nettement plus important. **La FW-B se distingue donc par le fait qu'elle compte une proportion d'élèves d'origine immigrée relativement importante et que ces élèves présentent une différence de performances somme toute limitée par rapport aux jeunes d'origine belge d'une origine sociale comparable.**

Peu de systèmes éducatifs affichant un tel résultat, ce constat positif mérite d'être souligné.

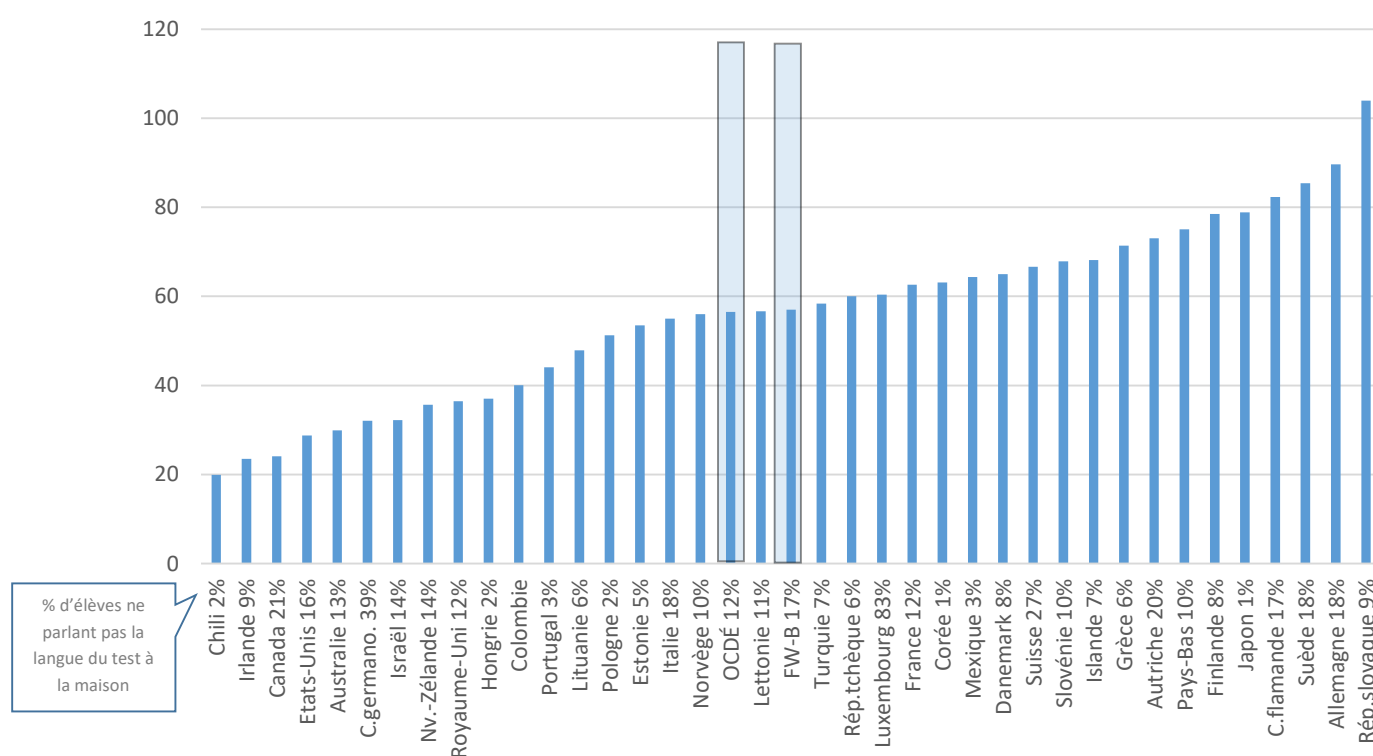
3.5. Les performances selon la langue parlée à la maison

La langue parlée habituellement à la maison constitue également une variable intéressante à investiguer, en particulier lorsqu'on évalue la compréhension de l'écrit, domaine pour lequel la maîtrise de la langue du test revêt une importance certaine.

Si origine migratoire et langue parlée à la maison sont deux variables qui semblent *a priori* liées, elles apportent cependant un éclairage quelque peu différent l’une de l’autre.

À titre d’exemple, la Nouvelle-Zélande compte 26% d’élèves d’origine immigrée, mais seulement 14% des élèves parlent habituellement une autre langue que l’anglais chez eux. À l’inverse, en Italie, 10% des élèves sont d’origine immigrée, mais ils sont plus nombreux (18%) à parler une autre langue que l’italien dans leur famille – ce qui peut être expliqué par les dialectes encore couramment pratiqués dans certaines régions d’Italie.

Le cas du Luxembourg est atypique : dans ce pays, qui par ailleurs compte 55% d’élèves de 15 ans d’origine immigrée, les élèves ont eu à choisir entre passer le test en français ou en allemand, ce qui explique que 83% des élèves ne parlent pas la langue du test à la maison.



**Figure 22 - Différences de scores en lecture entre les élèves parlant la langue du test et ceux parlant habituellement une autre langue à la maison
Communautés belges et pays de l’OCDE --PISA 2018**

L’impact de la langue parlée à la maison sur les performances au test de lecture diffère d’un pays à l’autre : dans certains systèmes éducatifs, le fait de ne pas parler la langue du pays à la maison a une influence limitée sur les résultats (24 points en Irlande et au Canada) alors que l’écart est particulièrement important dans d’autres pays ou régions (par exemple, 82 points en Flandre, 85 en Suède, 90 en Allemagne et 104 points en République slovaque). Cependant, à l’exception du Chili, où moins de 2% des élèves de 15 ans ne parlent pas l’espagnol, toutes les différences de scores sont significatives sur le plan statistique.

Il importe évidemment de garder à l'esprit que, comme pour la variable « pays de naissance », la langue parlée à la maison peut refléter des différences de statut socioéconomique. Ainsi, comme l'a montré la figure 19, la différence de ESCS entre les élèves natifs et ceux d'origine immigrée n'est pas significative en Irlande et est faible au Canada. Il faut donc rester prudent quant à une interprétation qui imputerait les différences de scores uniquement à des difficultés liées à la langue et qui masquerait l'impact du statut socio-économique.

De plus, l'interprétation des différences de scores varie selon le contexte national : dans certains pays, l'explication des écarts se situe directement en lien avec l'immigration ; dans d'autres, elle est davantage liée au contexte linguistique. C'est pourquoi interpréter l'impact sur les performances de la langue parlée habituellement à la maison est très difficile sur le plan international. L'influence de la langue habituellement parlée sur les performances ne sera probablement pas comparable dans un pays majoritairement unilingue et dans un pays où cohabitent étroitement différentes langues nationales ou autres. La place réservée aux langues étrangères dans la culture nationale au-delà du système éducatif est sans doute également un élément à prendre en considération.

Nous centrerons dès lors les analyses suivantes sur les trois communautés belges.

**Tableau 9 - Répartition des élèves de 15 ans selon la langue parlée le plus souvent à la maison
Communautés belges et OCDE - PISA 2018**

	FW-B	C. flamande	C. germ.	OCDE
Langue du test	82,6 % ^(0,8)	82,6 % ^(1,3)	60,9 % ^(2,4)	88 % ^(0,1)
Autres langues	17,4 % ^(0,8)	17,4 % ^(1,3)	39,1 % ^(2,4)	12 % ^(0,1)

En FW-B et en Flandre, mais surtout en Communauté germanophone, la proportion d'élèves affirmant ne pas parler habituellement la langue du test à la maison est plus élevée qu'en moyenne dans les pays de l'OCDE. La situation en Communauté germanophone est assez différente de celle en FW-B : les autres langues habituellement parlées à la maison sont principalement un dialecte allemand (15%) assez proche de la langue de test ou une autre langue nationale, le français (9%) ou le néerlandais (2%). En FW-B, une autre langue nationale est parlée à la maison par seulement 2% des élèves.

En FW-B, les écarts entre les élèves qui parlent habituellement la langue du test à la maison et ceux qui parlent une autre langue sont de 59 points en lecture, 49 points en mathématiques et 57 en sciences. La Communauté flamande présente des écarts de performance selon la langue bien plus importants (soit respectivement 81, 66 et 78 points pour la lecture, les mathématiques et les sciences), au contraire de la Communauté germanophone qui affiche des écarts inférieurs aux deux autres communautés belges : 51 points en lecture, 34 en mathématiques et 45 en sciences.

**Tableau 10 - Scores moyens des élèves selon la langue habituellement parlée à la maison³
Communautés belges - PISA 2018**

Langue parlée à la maison	Lecture	Mathématiques	Sciences
Fédération Wallonie-Bruxelles			
Langue du test	492 ^(3,1)	504 ^(3,0)	495 ^(3,0)
Autres langues	433 ^(5,8)	455 ^(5,7)	438 ^(5,6)
Communauté flamande			
Langue du test	517 ^(3,1)	530 ^(3,2)	524 ^(3,2)
Autres langues	436 ^(7,5)	464 ^(7,6)	446 ^(7,4)
Communauté germanophone			
Langue du test	496 ^(5,1)	513 ^(5,6)	494 ^(7,7)
Autres langues	445 ^(8,9)	479 ^(9,1)	449 ^(10,7)

Lorsqu'on envisage la langue parlée à la maison en lien avec le statut socioéconomique des élèves, on constate que l'impact de la langue sur les performances en lecture varie selon les communautés : ainsi, à caractéristiques socioéconomiques égales, parler une autre langue que la langue du test a un impact plus important en Communauté flamande qu'en FW-B. Sans surprise, c'est en Communauté germanophone que l'effet de la langue parlée à la maison sur les résultats, sous contrôle du ESCS, est le moins important parmi les trois communautés belges.

3.6. Les parcours scolaires des élèves issus de l'immigration

Outre les résultats au test PISA, les parcours scolaires peuvent également être liés au statut migratoire des élèves. Ainsi, nous avons calculé le risque relatif (*odd ratio*) pour un élève d'origine immigrée d'être en retard dans son parcours scolaire à l'âge de 15 ans comparativement à un élève natif.

³ Dans ce tableau, les élèves déclarant parler un dialecte flamand (pour la Communauté flamande) ou un dialecte allemand (pour la Communauté germanophone) ont été assimilés aux élèves parlant habituellement la langue du test à la maison.

Tableau 11 - Risque (*odd ratio*) d'être en retard à 15 ans pour les élèves d'origine immigrée, par rapport aux natifs. FW-B - PISA 2003-2018

Cycle	Odd ratio
2003	2,55
2006	2,91
2009	2,30
2012	1,78
2015	2,23
2018	2,83

Les résultats significatifs (p. < 0.05) apparaissent en gras

Les données du tableau 11 indiquent que les élèves immigrés sont plus susceptibles d'être en retard que les natifs. Ainsi, en 2018, les élèves d'origine immigrée présentent presque trois fois plus de risque d'avoir connu le redoublement que les natifs en FW-B.

Ces résultats confirmeraient l'hypothèse d'un écart économique, linguistique et culturel qui rendrait les immigrés moins prêts à surmonter les exigences scolaires et plus susceptibles de redoubler, ces derniers n'emmenant pas avec eux à l'école les codes culturels et linguistiques légitimés par l'institution scolaire (Bautier & Goigoux, 2004 ; Lahire, 2008).

Toutefois, pour savoir si le système éducatif amplifie les inégalités entre natifs et immigrés d'une manière injuste, il convient de calculer ce risque relatif en contrôlant le niveau de performances des élèves d'une part, leur niveau socioéconomique d'autre part (tableau 12). Ainsi, **à niveau de compétence en lecture et à niveau socioéconomique équivalents, les immigrés ont en 2018 presque deux fois plus de risque d'être en retard scolaire que les natifs.** Ce risque relatif, significatif, est également le plus élevé observé depuis 2003.

Tableau 12 - Risque (*odd ratio*) d'avoir connu le redoublement à 15 ans pour les élèves d'origine immigrée sous contrôle de la performance en lecture et du niveau socioéconomique. FW-B - PISA 2003 à 2018

Cycle	Odd ratio contrôlé
2003	1,30
2006	1,57
2009	1,30
2012	1,20
2015	1,49
2018	1,89

Les résultats significatifs (p. < 0.05) apparaissent en gras

Le choix de tenir sous contrôle la variable « performance en lecture » n'est pas anodin. Il permet de réduire la possibilité d'attribuer à tort la différence entre les deux catégories d'élèves du risque de redoubler à des lacunes dans la maîtrise de la langue d'enseignement plus grandes chez les élèves issus de l'immigration puisque l'on compare deux groupes d'élèves qui ont obtenu les mêmes résultats au test de compréhension de l'écrit.

C'est donc ailleurs qu'il faut rechercher l'explication de la différence de traitement envers les natifs et les immigrés en regard du redoublement.

Le risque un peu plus important de connaître le redoublement pour les élèves issus de l'immigration n'autorise toutefois pas le raisonnement qui consisterait à attribuer de façon simpliste le taux de redoublement extrêmement élevé en FW-B à la présence des élèves immigrés dans notre système éducatif. Certes, le taux de 41% d'élèves de 15 ans ayant déjà connu de redoublement en FW-B est le plus élevé (et de loin) de tous les pays de l'OCDÉ. Toutefois, si l'on envisage le pourcentage d'élèves en retard uniquement chez les natifs en FW-B, soit 36%, la FW-B reste encore « championne du monde » en matière de redoublement, en comparaison des taux de retard dans les autres pays, tous élèves confondus (y compris donc les élèves immigrés).

4. LES DIFFÉRENCES SELON LE PARCOURS SCOLAIRE

4.1. Les différences de parcours en FW-B

Chaque échantillon PISA est représentatif du système éducatif au moment de l'évaluation ; toutefois, comme le système éducatif peut évoluer (suite à des changements démographiques ou des réformes), la répartition des élèves de 15 ans dans les différents segments du système (années d'études, filières et types d'enseignement) peut se révéler différente d'un cycle à l'autre.

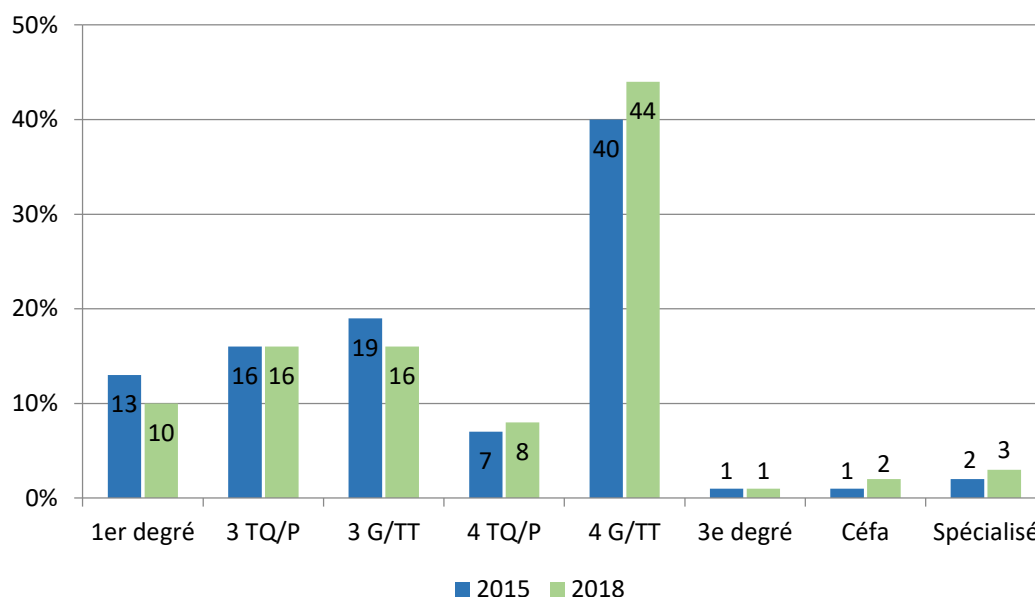


Figure 23 - Répartition des élèves des échantillons PISA 2015 et 2018 par année et filière d'enseignement en FW-B

La figure 23 met en évidence **l'habituelle répartition dispersée dans diverses années et filières d'études, typique des pays où l'on pratique massivement le redoublement et l'orientation précoce vers des filières différenciées**. Si la population dans le second degré qualifiant est relativement stable par rapport à 2015, la proportion d'élèves de 15 ans encore inscrits dans le 1^{er} degré diminue (-3% par rapport à 2015), ainsi que la proportion d'élèves en 3^e année de transition (général et technique de transition) (-3% également), ce qui marque pour ces derniers un retour à la situation de 2012. La diminution de 3 % dans le 1^{er} degré s'explique vraisemblablement en partie par une des mesures du décret dit « fourre-tout » (février 2016) qui introduit une modification dans l'organisation du 1^{er} degré différencié et de la transition vers une 3^e année. Dorénavant, l'élève qui n'a pas obtenu son CEB à l'issue des deux années différenciées peut passer en 3^e professionnelle ; la réussite de cette année équivaut à l'obtention du CEB. Moins d'élèves sont donc retenus dans le 1^{er} degré.

Parallèlement, on note une progression de 4% des élèves inscrits en 4^e année de transition ; les élèves à l'heure (ou avancés) représentaient 49% de l'échantillon en 2015, ils sont à présent 53%. Concernant cette évolution, **la répétition de messages venant de la recherche et/ou des autorités politiques soulignant l'inefficacité du redoublement a sans doute progressivement sensibilisé les enseignants et conduit à une légère réduction du redoublement.**

Un léger recul des taux de retard peut ainsi être observé dans les trois communautés belges. Si c'est en FW-B que ce recul est le plus marqué (-5%), son taux de retard reste cependant largement supérieur à celui de la Communauté germanophone, et presque deux fois supérieur à celui de la Flandre.

**Tableau 13 - Proportion d'élèves de 15 ans à l'heure et en retard
Communautés belges et OCDE - PISA 2018**

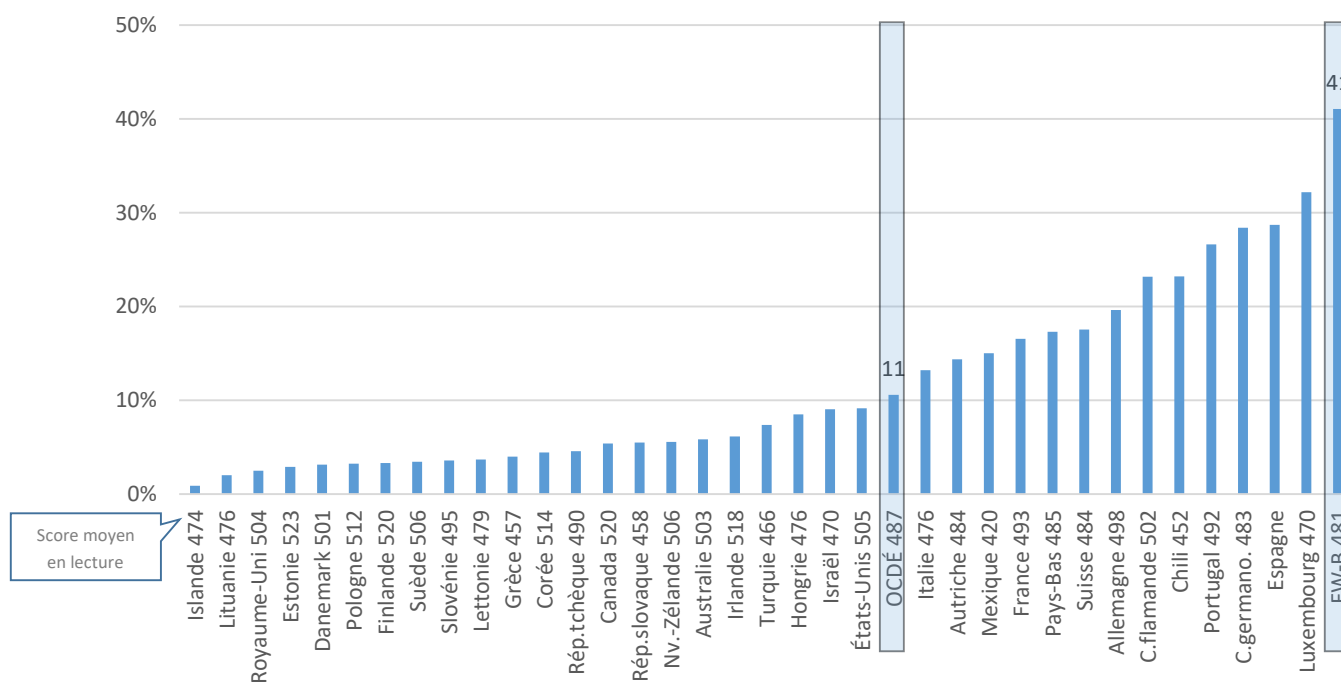
	FW-B	C. flamande	C. germ.	OCDE
Pourcentage d'élèves « à l'heure » ⁴	58,9 % _(0,9)	76,8 % _(1,0)	71,6 % _(1,3)	89,4 % _(0,1)
Pourcentage d'élèves en retard	41,1 % _(0,9)	23,2 % _(1,0)	28,4 % _(1,3)	10,6 % _(0,1)

La proportion d'élèves de 15 ans à l'heure dans leur parcours scolaire demeure réduite en FW-B : à peine un peu plus d'un élève sur deux. Cette tendance de la FW-B à recourir massivement au redoublement est exceptionnelle et est loin de représenter une pratique courante. Par exemple, en Islande, en Lituanie, en Estonie, en Finlande, au Royaume-Uni, ou encore au Danemark, quasi tous les élèves de 15 ans fréquentent un même niveau d'études (l'équivalent de notre 4^e année secondaire). Environ la moitié des pays de l'OCDE participant à PISA pratiquent la « promotion automatique » : presque tous les élèves progressent avec leur groupe d'âge sans jamais répéter une année complète.

Dans les pays de l'OCDE, la tendance sur le long terme est à la réduction du retard scolaire : en 2018, le taux de retard moyen est de 11% et ce taux a diminué de 4% entre 2006 et 2018. Entre 2015 et 2018, la grande majorité des pays de l'OCDE ont vu leurs taux de retard baisser, et, à l'exception du Luxembourg et de la Slovénie (dont les taux de retard augmentent de 2%), les augmentations sont relativement minimales dans les autres pays. C'est en France (moins 5%) et en FW-B que le recul du retard scolaire est le plus important. Cette information doit cependant être nuancée, puisque ces deux systèmes éducatifs

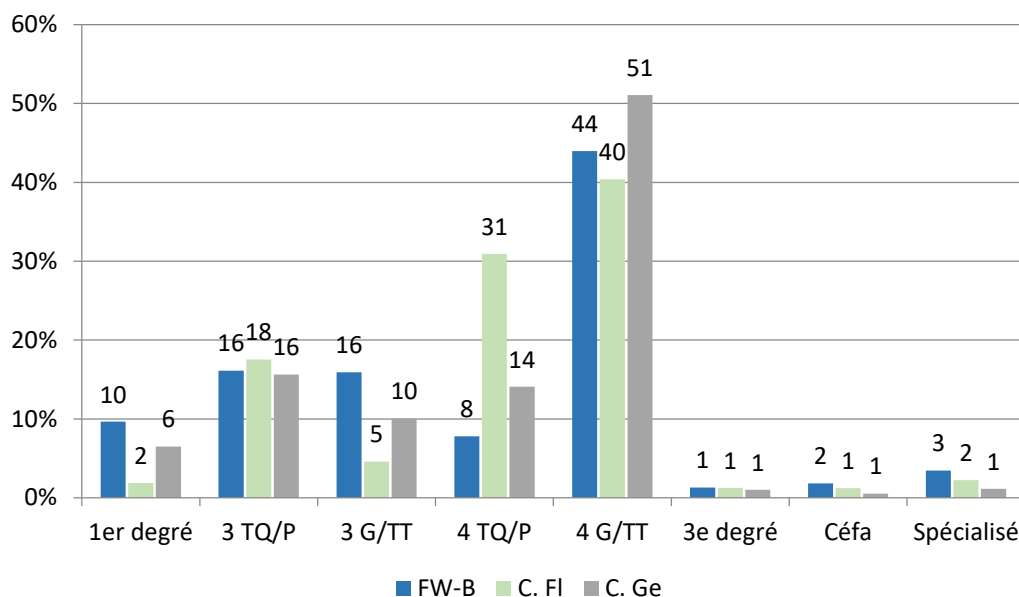
⁴ Les chiffres qui apparaissent dans ce tableau sont légèrement différents de ceux présentés dans la répartition des élèves de 15 ans dans les années et filières d'enseignement (figure 25) pour une raison simple. Ils sont fondés sur les réponses que donnent les élèves à la question « Avez-vous déjà répété une année scolaire ? » tandis que la figure 25 reprend le pourcentage d'élèves effectivement inscrits dans les différentes années et degrés. Certains élèves peuvent - assez légitimement d'ailleurs - ne pas considérer les années complémentaires comme un redoublement. Les données de la figure 25 sont plus fiables, mais pour établir une comparaison avec les autres systèmes, nous ne pouvons que nous fonder sur les données comparables disponibles pour les autres systèmes éducatifs, à savoir la réponse à la question posée à l'élève dans le questionnaire.

présentent encore actuellement un taux de retard scolaire important, la FW-B détenant toujours le triste « record » de l’OCDE du retard scolaire.



**Figure 24 - Taux de retard scolaire
Communautés belges et pays de l’OCDE - PISA 2018**

Les parcours d’apprentissage des élèves sont également différenciés chez nous alors que dans d’autres pays, tous les élèves de 15 ans suivent un tronc commun avec un programme unique ou fort semblable. Des différences dans la répartition des élèves de 15 ans dans les années et filières d’enseignement s’observent également entre les trois communautés belges.



**Figure 25 - Répartition des élèves de l'échantillon par année et filière d'enseignement
Communautés belges - PISA 2018**

En FW-B, 53% des élèves sont en 4^e (ou en 5^e) et n'ont donc pas connu le redoublement. Cette proportion est nettement plus importante en Communauté germanophone (65%) et surtout en Flandre (71%). Chez nos voisins du nord du pays, les élèves sont manifestement beaucoup moins souvent retenus en 3^e année secondaire de transition ; ils sont plutôt orientés vers une 4^e de qualification sans redoublement.

Ces différences entre les systèmes éducatifs à l'égard des parcours scolaires des élèves (retard scolaire et filières d'enseignement différenciées) sont des paramètres importants dont il faut tenir compte tant dans la comparaison des résultats internationaux que lors de la comparaison des résultats entre communautés belges. En effet, le nombre d'heures allouées aux cours généraux, les programmes d'enseignement ainsi que les occasions d'avoir acquis un bagage suffisant dépendent largement de ces caractéristiques.

4.2. Les différences de performances selon le retard scolaire

D'avantage que les caractéristiques « héritées » des élèves (sexe, origine socioéconomique et culturelle), ce sont les caractéristiques du parcours qui sont le plus liées aux performances dans PISA, en particulier le retard scolaire. En lecture, un écart de 91 points sépare les élèves à l'heure de ceux qui ont un an de retard ; lorsqu'on envisage les élèves qui ont deux ans (ou plus de deux ans) de retard, cet écart atteint 147 points. Les différences sont d'ampleur similaire dans les deux autres domaines.

**Tableau 14 - Différences de scores moyens des élèves selon le retard scolaire
FW-B - PISA 2018**

	Lecture	Mathématiques	Sciences
Élèves à l'heure (4 ^e secondaire)	534 _(3,5)	547 _(3,5)	535 _(3,0)
Élèves en retard d'un an	443 _(3,4)	455 _(4,0)	450 _(3,4)
Élèves en retard de deux ans ou plus	387 _(4,6)	399 _(5,4)	392 _(5,1)

Même si cette croyance continue à évoluer, en FW-B le redoublement reste synonyme d'exigence et constitue encore, aux yeux de certains, la garantie d'un système éducatif de qualité. Cycle après cycle, les données PISA nous indiquent pourtant le contraire : en 2018 encore, la plupart des pays qui affichent les taux de redoublement les plus bas sont ceux qui, à l'instar de l'Estonie, du Royaume-Uni, du Danemark ou encore de la Finlande, atteignent des scores élevés dans PISA et montrent le plus d'équité entre les élèves.

De plus, **le retard scolaire n'est pas sans lien avec le statut socioéconomique des élèves et des écoles.** Dans les pays de l'OCDE, en moyenne, les écoles dites « favorisées » comptent 5% d'élèves de 15 ans en situation de retard scolaire, un taux qui s'élève à 20% dans les écoles défavorisées. Par ailleurs, un élève défavorisé est cinq fois plus susceptible qu'un élève favorisé⁵ d'avoir connu le redoublement, et ce risque s'élève encore à 2,3 lorsqu'on compare un élève favorisé et un élève défavorisé qui performant pourtant de la même manière au test de lecture de PISA, ce qui tend à signifier que d'autres critères que les compétences académiques entrent en jeu lorsqu'une décision de redoublement doit être prise.

En FW-B, la situation est encore plus interpellante : en 2018, un jeune défavorisé a 8,3 fois plus de risque qu'un jeune favorisé d'être en situation de retard scolaire à 15 ans ; à performance égale au test de lecture de PISA, un jeune défavorisé est encore quatre fois plus susceptible d'avoir déjà redoublé.

4.1. Les différences de performances selon la filière fréquentée

Les résultats de PISA 2018 montrent que **les systèmes éducatifs présentant des filières relativement précoces (avant l'âge de 15 ans) et en plus grand nombre affichent généralement une performance moyenne et une équité moindres dans le domaine de la lecture.** On observe ainsi une corrélation négative entre le nombre de filières proposées dans les différents pays de l'OCDE et la performance moyenne en lecture de ces pays : plus un système éducatif propose de filières différentes aux élèves de 15 ans, moins le score de

⁵ Nous appellerons « école favorisée » une école dont le ESCS se situe dans le quartile supérieur du pays, et par opposition « école défavorisée » une école dont le ESCS se situe dans le quartile inférieur. De la même manière, nous appelons « élève favorisé » un élève faisant partie des 25% des élèves les plus favorisés, et « élève défavorisé » un élève faisant partie des 25% des élèves les moins favorisés.

ce pays en lecture est élevé. L'âge auquel a lieu la première sélection entre les élèves est également corrélé avec l'équité observée pour les résultats en lecture.

En moyenne, dans les pays de l'OCDE, les élèves des filières générales (*academic programmes*) affichent 70 points de plus au test de lecture PISA que leurs pairs inscrits dans des filières qualifiantes (*vocational programmes*). À niveau socio-économique égal, cet écart atteint encore presque 30 points.

L'écart selon la filière fréquentée est plus important encore en FW-B : parmi les élèves à l'heure, ceux qui fréquentent un enseignement de transition obtiennent un score moyen de 546 en lecture, assez nettement supérieur au score du pays de l'OCDE le plus performant (Estonie, 523 points) alors que les élèves de 4^e qualification obtiennent un score de 463, soit 83 points d'écart selon la forme d'enseignement suivie.

Par ailleurs, les élèves en retard d'un an, mais en transition, s'en sortent mieux (481) que les élèves de 4^e qualification, à l'heure.

Sans surprise, la minorité d'élèves fréquentant le 3^e degré obtient d'excellents scores (582), tandis que les élèves de 3^e qualification (406), du 1^{er} degré (387), des CEFA (399) ou du spécialisé (311) obtiennent des scores extrêmement faibles. Sans doute la plupart d'entre eux n'ont-ils eu, étant donné leur parcours, qu'un contact limité avec les savoirs et compétences évalués dans le test PISA.

**Tableau 15 - Différences de scores moyens des élèves selon l'année d'études et la filière
FW-B - PISA 2018**

	Lecture	Mathématiques	Sciences
3 ^e degré	582 _(13,6)	589 _(14,5)	580 _(13,9)
4 ^e Transition	546 _(3,1)	559 _(3,3)	546 _(2,8)
3 ^e Transition	481 _(4,7)	492 _(5,1)	487 _(5,0)
4 ^e Qualification	463 _(7,0)	479 _(5,3)	469 _(6,2)
3 ^e Qualification	406 _(4,3)	419 _(4,9)	412 _(3,9)
CEFA	399 _(17,5)	420 _(13,2)	405 _(16,9)
1 ^{er} degré	387 _(4,6)	399 _(5,4)	392 _(5,1)
Spécialisé	311 _(10,3)	359 _(7,8)	329 _(10,2)

Il est important de noter qu'**au sein de l'OCDE, rares sont les pays qui orientent les élèves avant l'âge de 15 ans**. Ainsi, dans la plupart des pays anglo-saxons (Royaume-Uni, Canada, Etats-Unis, Australie, Nouvelle-Zélande) et d'Europe du Nord (Islande, Danemark, Suède, Norvège, Finlande, Estonie), le concept de filière n'entre en vigueur que pour les élèves de 16 ans et plus. À l'inverse, parmi nos proches voisins, l'Allemagne et le Luxembourg orientent précocement les élèves, dès l'âge de 10 ou 11 ans.

5. L'INFLUENCE DE L'ÉTABLISSEMENT FRÉQUENTÉ

5.1. La variance inter-établissement et la variance intra-établissement

Pour analyser dans quelle mesure les performances des élèves varient en fonction de l'établissement fréquenté, on calcule les parts de variance des performances intra- et inter-établissements.

La variation totale des performances en lecture peut se décomposer d'une part en différences existant entre les établissements (variance inter-établissements), d'autre part en différences entre les élèves au sein même des établissements (variance intra-établissements). La somme de ces deux sources de variation vaut 100% dans chaque pays. Dans les systèmes éducatifs où les performances des établissements sont assez similaires d'une école à l'autre, la variance entre établissements sera plus basse et les variations dans le pays consisteront davantage en différences entre les élèves au sein des établissements. À l'inverse, dans certains systèmes éducatifs, de grands écarts de performances existent entre les établissements et la part de variance entre établissements est alors importante tandis qu'au sein des établissements les performances des élèves sont assez semblables (part de variance intra-établissement faible).

Dans la figure 26 sont présentées les parts de variance inter et intra-établissements calculées pour 2018⁶. Les pays sont classés par ordre décroissant de part de variance entre établissements.

Les différences entre pays y apparaissent de façon flagrante : alors qu'en moyenne, pour les pays de l'OCDE, la part de variance entre établissements est de 29%, celle-ci varie de 57% en Communauté flamande à 7% en Finlande. Ainsi, dans certains systèmes éducatifs comme la Finlande, l'Islande ou la Norvège, les établissements scolaires ont des performances très similaires, et moins de 10% de la variance se situe entre établissements. À l'inverse, en Communauté flamande, en Turquie, aux Pays-Bas et en Hongrie, les différences entre établissements atteignent plus de 50% des variations de résultats en lecture.

La principale source de différenciation entre établissements est sans conteste l'organisation en filières. Les pays où la part de variance entre établissements est limitée sont tous des pays à tronc commun long, qui de surcroît ont mis en place une carte scolaire. En revanche, dans tous les pays à filières, la part des différences entre établissements est importante. Il est logique que si certains établissements ont une offre d'enseignement général et d'autres une offre plus centrée sur le qualifiant, les performances moyennes enregistrées par ces deux types d'écoles soient contrastées.

⁶ Les analyses ont été conduites en excluant les écoles n'ayant aucun élève de 15 ans au grade modal. Les deux niveaux de l'analyse multi-niveau ont été pondérés par le poids élèves contrairement à la méthode de l'OCDE qui, depuis 2015, utilise un poids école au second niveau de l'analyse.

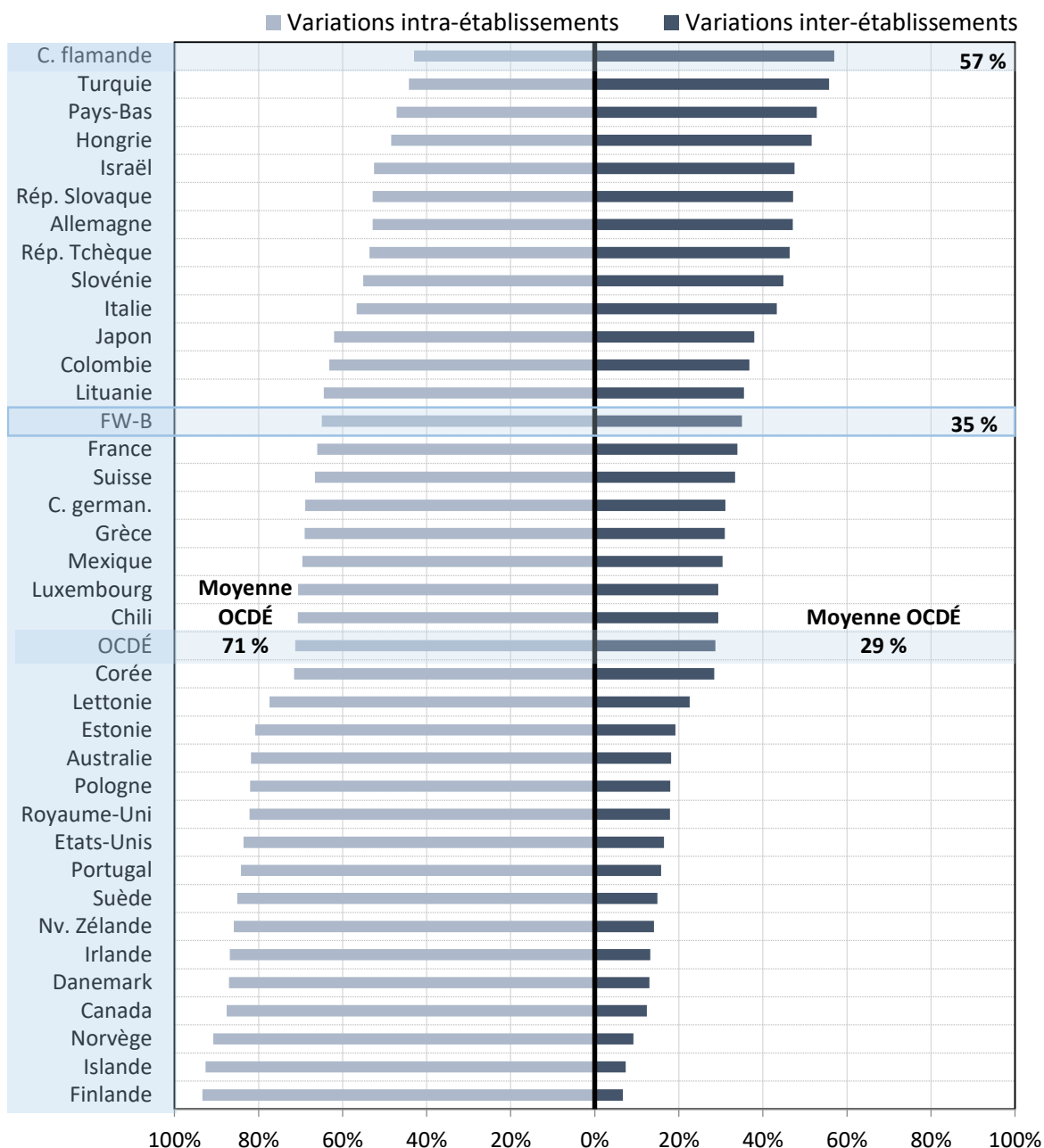


Figure 26 - Parts de la variance des performances en lecture se situant entre les établissements et au sein des établissements - Communautés belges et pays de l’OCDE - PISA 2018⁷

En Fédération Wallonie-Bruxelles, en 2018, la variance entre établissements des performances en lecture est de 35%, et est donc plus élevée que la variance entre établissements moyenne pour les pays de l’OCDE (29%). Ce constat n’est malheureusement pas étonnant dans la mesure où notre système éducatif est marqué par une séparation des élèves de 15 ans en différentes filières, ce qui se reflète au niveau de la composition, somme toute relativement homogène, de nos établissements scolaires.

⁷ Les données de l’Autriche ne sont pas disponibles.

En mathématiques et en sciences, les parts de variance entre établissements sont relativement similaires puisqu'elles s'élevaient respectivement à 38% et 35%.

Avec ces pourcentages de variance entre écoles, en 2018 la FW-B ne se situe plus parmi les systèmes éducatifs où la variance entre écoles est la plus importante. Les valeurs sont en effet plutôt moins élevées en FW-B que dans d'autres systèmes à filières voisins (notamment la Flandre, les Pays-Bas ou l'Allemagne). En 2018, la situation en FW-B apparaît donc comme moins défavorable que par le passé.

Cependant, il faut s'abstenir, au départ de ces résultats, de conclure que la variance entre établissements aurait diminué de façon nette en FW-B par rapport aux cycles précédents. À première vue, cela semble être le cas, puisque la part de variance entre écoles en lecture calculée en 2009 s'élevait à 56 %. Toutefois, cette différence n'est qu'apparente en raison de deux principaux changements d'ordre méthodologique qui ont un effet avéré sur l'estimation de la variance entre écoles – et un impact différent selon les pays. Commençons par le plus simple et par le plus récent.

a) En 2018, l'OCDÉ, pour des raisons qui se défendent pleinement, a modifié le mode de calcul de la variance entre écoles, en excluant désormais les écoles « atypiques » où aucun élève de 15 ans n'est inscrit dans le grade modal (soit la 4^e secondaire en FW-B). Ceci conduit, en FW-B, à exclure des analyses les CEFA et l'enseignement spécialisé, ainsi que l'une ou l'autre école où tous les élèves accusent un retard scolaire d'au moins un an, soit un total de 11 écoles sur 107 en 2018. Comme ces écoles figuraient parmi les moins performantes, le nouveau mode de calcul conduit à diminuer la variance entre écoles et est donc d'une certaine façon plus favorable à la FW-B, alors que dans les pays où les taux de retard sont limités, le nouveau mode de calcul ne change rien.

Pour pouvoir estimer si la variance entre écoles a vraiment diminué, il convient donc de recalculer la variance entre écoles des cycles antérieurs en utilisant le nouveau mode de calcul. Ceci conduit à exclure 11 écoles pour les cycles 2018, 2015 et 2012, 16 écoles pour 2009, 4 écoles pour 2006 et 7 écoles pour 2003. En 2000, ce sont des implantations qui avaient été échantillonnées, et il n'est donc pas pertinent de faire des comparaisons avec les cycles ultérieurs, quel que soit le mode de calcul.

b) En 2015, un changement d'ordre technique est intervenu dans le calcul des valeurs plausibles (scores des élèves). Ce changement a conduit à une diminution « technique » de l'estimation de la variance entre écoles, qui au niveau de l'OCDÉ a ainsi diminué de 6% en lecture et en mathématiques et de 4% en sciences.

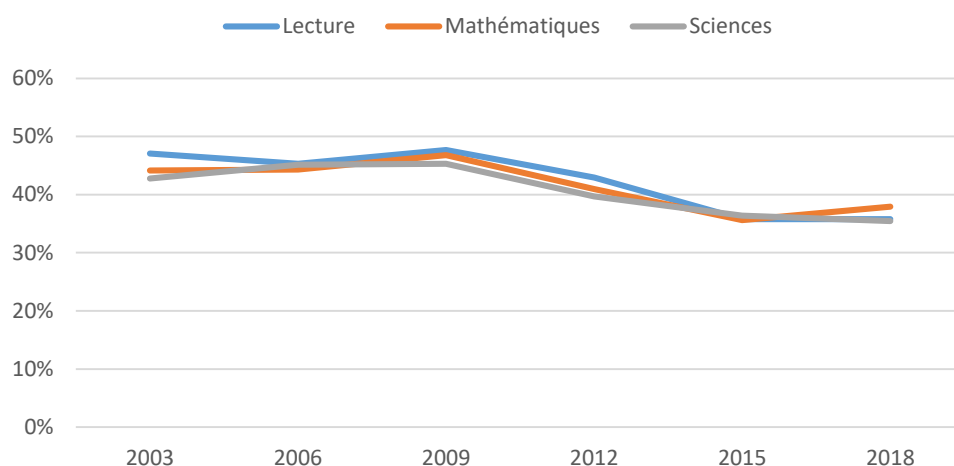


Figure 27 - Évolution des parts de la variance des performances se situant entre les établissements dans les trois domaines en utilisant le mode de calcul de 2018 - FW-B

Si on réexamine les évolutions de 2003 à 2018 à la lumière des changements techniques et méthodologiques, voici les tendances qui se dégagent :

- entre 2006 et 2012, une diminution de 3 à 5 % selon les domaines est observée en FW-B en dehors de tout changement méthodologique ; la variance à ce moment aurait donc – faiblement mais – réellement diminué, ce qui pourrait être un effet du décret « Inscriptions » (2007) visant à favoriser la mixité sociale au sein des établissements scolaires ;
- entre 2012 et 2015, on observe une diminution un peu plus importante (moins 4% en sciences, 5% en maths, 7% en lecture) mais celle-ci résulte du changement méthodologique mentionné au point b ; il n’y a donc pas à ce moment de vraie réduction de la variance entre écoles ;
- entre 2015 et 2018, le pourcentage de variance entre écoles est stable. Le mode de calcul 2018 ayant été appliqué à tous les cycles, le changement de mode de calcul décrit au point a est donc neutralisé dans les données présentées à la figure 27.

Pour le formuler en d’autres termes, de 2003 à 2018 la part de variance entre écoles en lecture est passée de 47% à 36%, soit une diminution de 9 %, bien moins importante que la diminution apparente qui ne tient pas compte des changements méthodologiques. Sur ces 9%, 2% peuvent être considérés comme une diminution réelle mais de faible ampleur de la variance entre écoles ; les 7% restants proviennent du changement méthodologique intervenu en 2015. Enfin, dans la baisse apparente de 20% observée entre 2009 et 2018 intervient le changement de mode de calcul survenu en 2018.

Au terme de cette analyse technique, il apparaît donc que la baisse de la variance entre écoles est pour l’essentiel un artefact lié au mode de calcul et à d’autres modifications méthodologiques impactant de manière indirecte l’estimation de la variance entre écoles.

5.2. Profils d'établissements et profils d'élèves

Un second type d'analyses a été mené afin d'étudier quelles réalités se cachent derrière les performances moyennes des écoles.

Quatre groupes d'établissements ont été créés en fonction de leurs performances moyennes en lecture au test PISA. Dans ce découpage en quartiles, chaque groupe comprend un quart des écoles : le premier groupe comprend les 25 % d'écoles les moins performantes, dont le score moyen en lecture est de 386 points ; le deuxième groupe reprend les 25 % d'écoles peu performantes (score moyen de 449) ; le troisième groupe reprend les 25 % d'écoles performantes (508) et le dernier groupe comprend les 25 % d'écoles les plus performantes à l'épreuve de lecture (556).

Le profil des élèves accueillis par ces différents types d'établissements a été étudié en comptabilisant le pourcentage d'élèves présentant certaines caractéristiques socioéconomiques ou scolaires pour chaque groupe d'établissements.

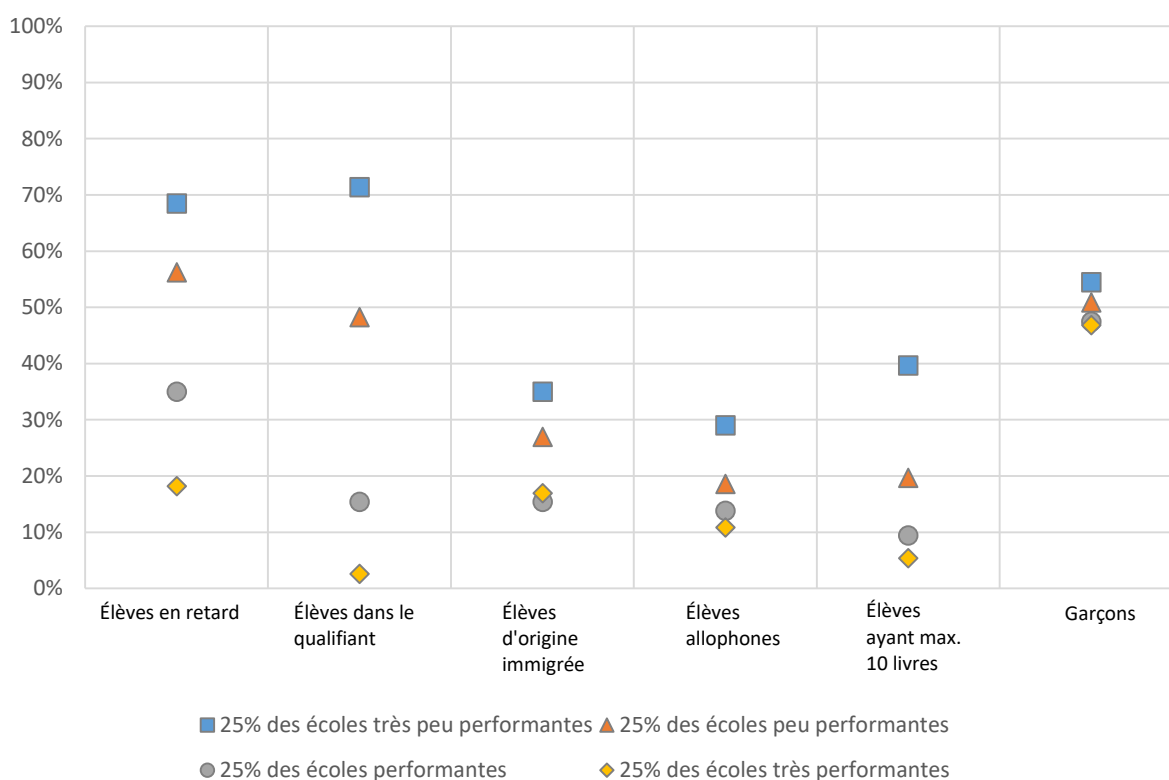


Figure 28 - Pourcentages d'élèves présentant certaines caractéristiques dans quatre groupes d'écoles FW-B - PISA 2018

Dans les deux groupes d'écoles les moins performantes (premier et deuxième quartiles, soit 50 % des établissements), la majorité des élèves (68% et 56%) sont en retard dans leur parcours scolaire. Dans le premier quartile, 71% des élèves sont engagés dans une filière de qualification, où les garçons sont plus représentés que les filles.

En comparaison, les établissements avec les performances en lecture les plus élevées sont des établissements qui comptent presque exclusivement des élèves dans l'enseignement de transition (97%) et majoritairement des élèves à l'heure (voire avancés) dans leur parcours scolaire (82%).

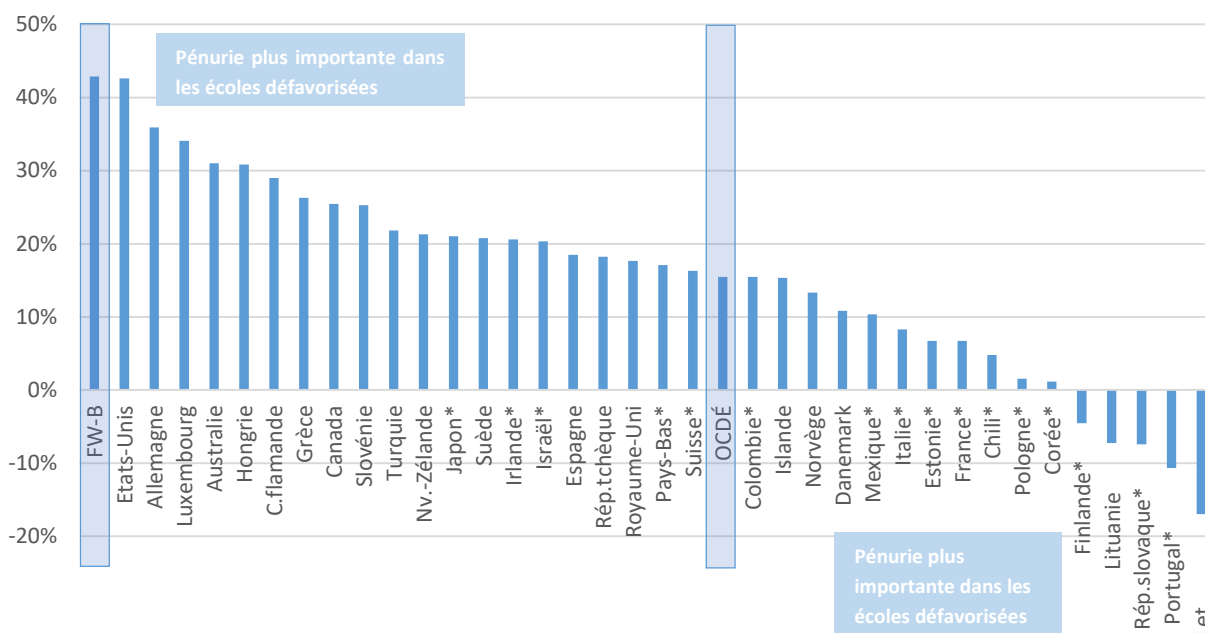
Les quatre groupes d'écoles se différencient également, mais dans une moindre mesure, vis-à-vis de la proportion d'élèves allochtones et/ou allophones qu'elles accueillent. Dans le quart d'écoles les moins performantes, plus d'un élève sur trois (35%) est un élève d'origine immigrée (1^e et 2^e générations confondues) tandis qu'ils sont deux fois moins nombreux (17%) dans les écoles les plus performantes. Les différences entre groupes sont comparables en ce qui concerne la proportion d'élèves ne parlant pas français à la maison.

Les différences socioéconomiques et culturelles s'observent également au travers du nombre de livres que les élèves déclarent avoir chez eux : dans les écoles très peu performantes, 40% des élèves disposent de dix livres ou moins, alors qu'ils ne sont que 5% dans ce cas dans les écoles très performantes au test de lecture PISA.

5.3. Les ressources humaines, selon le type d'établissement

Si l'équité implique que tous les élèves aient les mêmes chances de réussite, quels que soient leur genre, leur statut socioéconomique ou leur origine, il convient que tous les élèves, quelle que soit l'école qu'ils fréquentent, puissent jouir de la même qualité et de conditions d'enseignement également favorables.

Pourtant, **dans la plupart des systèmes éducatifs, la pénurie d'enseignants touche davantage (et de manière significative) les écoles dites défavorisées.**



Dans les pays pointés par un astérisque*, les différences entre écoles favorisées et écoles défavorisées ne sont pas significatives ($p>0.05$).

**Figure 29 - Différences entre les pourcentages d'élèves dont l'enseignement est impacté par la pénurie d'enseignants, selon le ESCS de l'établissement
FW-B, Communauté flamande et pays de l'OCDE - PISA 2018**

En FW-B, le manque de personnel enseignant ne touche évidemment pas que les écoles défavorisées. En effet, selon les déclarations des chefs d'établissement de la FW-B, 61% des élèves, toutes écoles confondues, seraient impactés par la pénurie d'enseignants et 45% par l'absentéisme des professeurs. Ces taux sont nettement supérieurs à ceux que l'on peut observer pour la moyenne des pays de l'OCDE (respectivement 27 et 18%).⁸

L'ampleur de ces problèmes n'est néanmoins pas similaire dans toutes les écoles.

Ainsi, dans les écoles défavorisées de la FW-B, 84% des élèves sont confrontés à un enseignement impacté par la pénurie d'enseignants, selon les déclarations des chefs d'établissement, soit plus de deux fois le pourcentage d'élèves concernés dans les écoles favorisées (41%). Ce différentiel, qui s'élève donc à 43%, est le plus élevé parmi les pays de l'OCDE. La pénurie de professeurs de cours techniques, en particulier, contribue à cette situation.

L'absentéisme des professeurs se manifeste également de manière très différenciée selon le statut socioéconomique des écoles : il impacte 78% des élèves dans les écoles défavorisées, contre 28% dans les écoles favorisées. Les différences sont à chaque fois significatives et

⁸ Ces données résultent de l'analyse des déclarations des chefs d'établissement au questionnaire PISA qui leur a été soumis. Les pourcentages cités dans cette section correspondent aux taux d'élèves dans des écoles dont le chef d'établissement estime que la capacité de l'établissement à dispenser un enseignement est entravée, au moins dans une certaine mesure, par un problème en particulier (la pénurie d'enseignants, l'absentéisme des enseignants).

importantes, avec en filigrane les réalités de terrain divergentes auxquelles sont confrontés les enseignants de ces écoles.

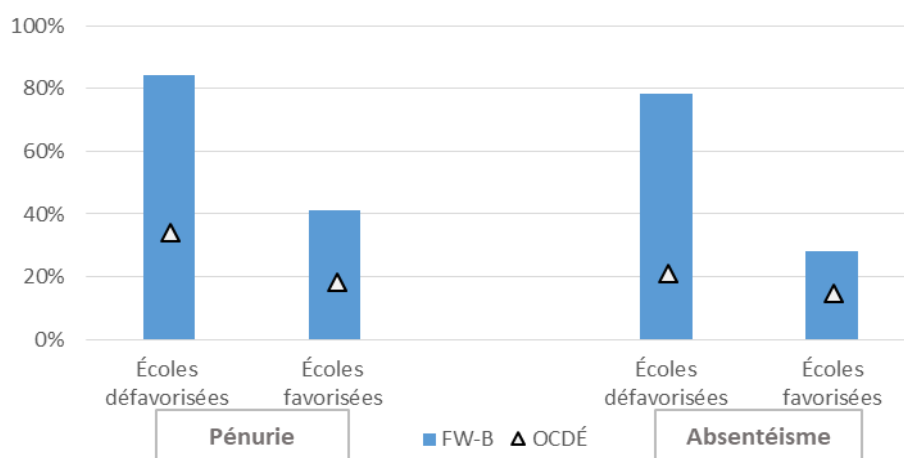


Figure 30 - Pourcentages d'élèves dont l'enseignement est impacté par la pénurie / l'absentéisme des enseignants, selon les chefs d'établissements FW-B et OCDÉ - PISA 2018

Enfin, en FW-B, 87% des enseignants sont porteurs d'un titre requis ou jugé suffisant, ce qui est similaire au taux moyen dans les pays de l'OCDÉ (86%). On observe des taux plus importants rapportés par les directeurs des écoles favorisées, sans que cette différence soit significative sur le plan statistique.

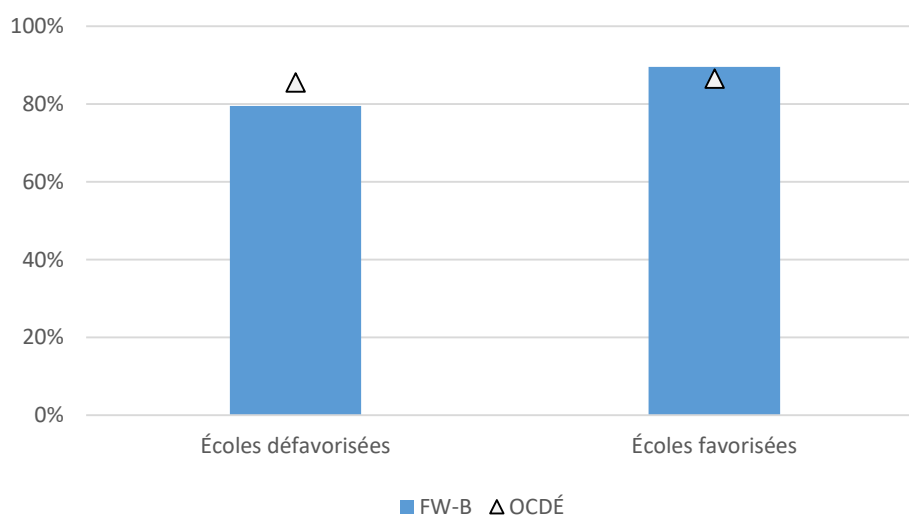


Figure 31 - Pourcentages d'enseignants porteurs d'un titre requis ou jugé suffisant, selon les chefs d'établissements FW-B et OCDÉ - PISA 2018

5.4. Les ressources matérielles, selon le type d'établissement

En FW-B, nombreux sont les chefs d'établissement qui déplorent un manque de matériel éducatif (manuels scolaires, équipement informatique, matériel de bibliothèque ou de laboratoire...). Ainsi, selon les déclarations des chefs d'établissement, 42% des élèves voient l'enseignement qui leur est prodigué entravé par le manque de matériel pédagogique, un taux supérieur à celui de la moyenne des pays de l'OCDE (28%).

Si le manque de matériel pédagogique ou la vétusté des infrastructures sont davantage signalés par les directeurs des établissements défavorisés, la différence avec les déclarations de leurs collègues exerçant dans des écoles favorisées n'est toutefois pas significative.

Les inégalités de ressources constatées selon le profil social des établissements concernent donc davantage les personnels que les ressources matérielles. Ceci n'a évidemment rien de rassurant, la pénurie, l'absentéisme des enseignants ou l'absence de titres requis ou suffisant ayant des conséquences beaucoup plus nettes et directes que les ressources matérielles.

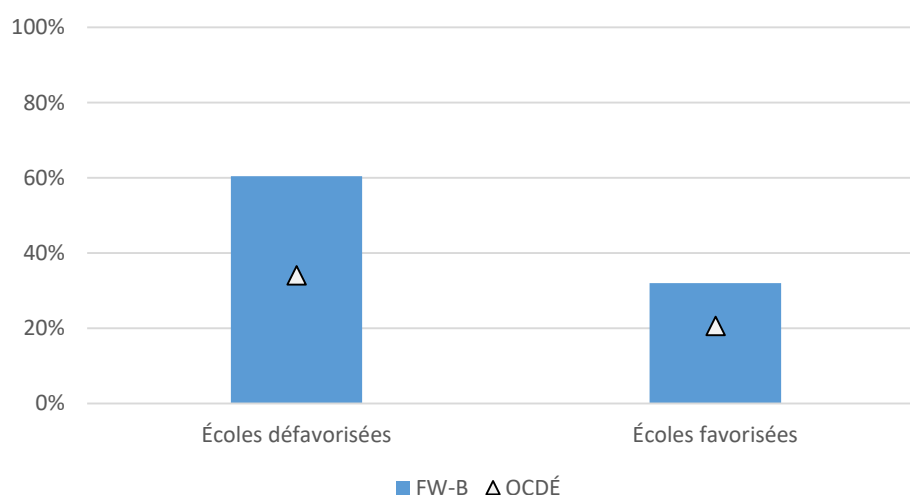


Figure 32 - Pourcentages d'élèves dont l'enseignement est impacté par le manque de matériel pédagogique, selon les chefs d'établissements FW-B et OCDE - PISA 2018

CONCLUSION

Un système éducatif égalitaire, juste et équitable se doit d'offrir à tous les élèves, quels que soient leur genre, leur origine, leur statut socioéconomique ou encore leur école, les mêmes opportunités d'apprentissage et les mêmes chances de réussite.

Au vu des résultats de l'enquête PISA 2018 (antérieure à l'implémentation des différentes mesures du Pacte pour un Enseignement d'excellence), force est de constater que l'enseignement en FW-B fait toujours partie des systèmes éducatifs les moins équitables. Singulièrement clivé, à l'image du profil très hétérogène des établissements, remarquablement hors normes au niveau du taux de retard scolaire, tristement inégal quant à la répartition des ressources humaines et matérielles aux différentes écoles, ... en matière d'équité, notre système scolaire se distingue, et ce n'est pas nouveau, comme l'un des plus mauvais élèves de la classe OCDE.

En 2020, les différences hommes-femmes sur le marché de l'emploi, et plus largement dans la société, continuent à poser question, c'est pourquoi il est indispensable d'être attentif, notamment, aux différences de performances et d'attitudes à l'école entre les filles et garçons. En FW-B, les différences de performance liées au genre restent toutefois limitées au regard d'autres écarts.

Par ailleurs, alors que la FW-B compte un taux d'élèves d'origine immigrée relativement élevé, les résultats de ces élèves au test de lecture de PISA s'éloignent finalement assez peu de ceux des jeunes Belges d'origine sociale comparable. Cependant, à niveau de compétence en lecture et à niveau socioéconomique équivalents, les jeunes immigrés ont en 2018 presque deux fois plus de risque d'être en situation de retard scolaire que les natifs.

Le retard scolaire, qui en FW-B atteint un taux quatre fois plus élevé qu'en moyenne dans les pays de l'OCDE, n'est pas non plus sans lien avec le statut socioéconomique des élèves, puisque les plus défavorisés ont, à performances en lecture égales, quatre fois plus de risques d'avoir connu le redoublement. Notre système éducatif affiche par ailleurs un écart de performances en lecture entre jeunes favorisés et jeunes défavorisés parmi les plus importants de l'OCDE.

Au-delà des scores dont la presse aime faire sa Une, les comparaisons internationales permettent, cycle après cycle, de lier l'équité d'un système éducatif à sa structure : les pays qui pratiquent peu le redoublement et qui orientent leurs élèves à l'issue d'un tronc commun long sont également ceux dans lesquels les différences entre les élèves sont les moins marquées, sans forcément sacrifier l'efficacité à l'équité. Ce sont notamment ces constats qui ont poussé la FW-B à mettre en route le Pacte pour un Enseignement d'excellence, et en particulier à s'orienter vers la mise en œuvre d'un tronc commun jusqu'à 15 ans. Si les modèles que nous fournissons d'autres pays ne peuvent être transposés tels

quels et du jour au lendemain à la FW-B, notre enseignement se situe bel et bien à l'aube d'une importante réforme structurelle. En mesurant l'état des lieux de notre système en 2018, PISA permettra d'en suivre l'évolution lors des prochains cycles, au fur et à mesure de la mise en œuvre du tronc commun.

BIBLIOGRAPHIE

- Bautier, É., & Goigoux, R. (2004). Difficultés d'apprentissage, processus de secondarisation et pratiques enseignantes: une hypothèse relationnelle. *Revue française de pédagogie*, 148, 89-100.
- Dupont, V., & Lafontaine, D. (2016). Fréquenter des pairs très performants n'a pas que des vertus: impact de l'école ou de la classe fréquentée sur le concept de soi scolaire (le BFLPE). *Revue française de pédagogie*, 2, 63-86.
- Higgins, D., & Berger, M. J. (2014). La pratique réflexive des enseignants à l'égard de la littératie scolaire chez les garçons: une étude de cas. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, 37(4), 1-21.
- Jaegers, D., & Lafontaine, D. (2020). Pourquoi les filles boudent-elles les STIM? Performances en mathématiques, motivation et choix d'orientation en fin d'études secondaires. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 49(4), 619-651.
- Lafontaine, D., Bricteux, S., Hindryckx, G., Matoul, A., & Quittre, V. (2019). Performances des jeunes de 15 ans en lecture, mathématiques et sciences. aSPe-ULiège.
- Lahire, B. (2008). *La raison scolaire. Ecole et pratiques d'écriture, entre savoir et pouvoir*. Presses universitaires de Rennes.
- Vayssettes, S., & Charbonnier, É. (2011). Lecture par plaisir et performances scolaires à 15 ans dans les pays de l'OCDE. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 57, 55-63.

Remerciements

Nous tenons à remercier les directions des écoles qui nous ont accueillis. Nous adressons également nos remerciements aux élèves qui ont participé à l'étude, aux coordinateurs scolaires et à tous les autres membres du personnel scolaire qui ont consacré du temps pour organiser les séances de test. Enfin, l'enquête ne pourrait être menée sans le travail précieux des administrateurs de test, des contrôleurs qualité et des codeurs.

Pour la Fédération Wallonie-Bruxelles, la préparation et la collecte des données PISA 2018 ont été assurées par une équipe de l'aSPe de l'Université de Liège coordonnée par la gestionnaire du projet pour la FW-B, Anne Matoul. Nous remercions ici Anne-Marie Alestra, Anne-Marie Ciccariello, Stéphane Dozin, et Silvana Guarneri.